

HELDER LOPO GUERREIRO

**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA  
NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

*Contribuição para o estudo do impacte de um novo modelo curricular*

2 Volumes (Volume I)

LISBOA

1997

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

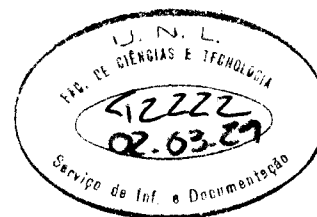
**AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA**  
**NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

*Contribuição para o estudo do impacte de um novo modelo curricular*

**HELDER LOPO GUERREIRO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, sob orientação do Professor Doutor Gérard Figari.

LISBOA  
1997



## DEDICATÓRIA

À Ana Sofia e ao Daniel  
e  
à Cádía, pela compreensão e pelo alento que me ajudaram neste  
percurso.

## SUMÁRIO

Uma avaliação sobre os efeitos da introdução mais ou menos desejada de um currículo tecnológico num estabelecimento de ensino pressupõe a observação do impacte, resultante da colisão entre dois corpos: o currículo e o estabelecimento de ensino. Implicitamente tal impacte gerará mudanças em ambos os corpos, provocando nos actores inseridos no sistema reacções de satisfação e insatisfação ou ainda a convicção em como novas exigências terão de ser supridas.

Partimos dos seguintes pressupostos:

- o currículo só tem vida quando integrado num dispositivo educativo. Fora daí é um corpo inerte.

- na construção e funcionamento de um dispositivo educativo convergem referenciais diversos – o dos decisores educacionais e o dos actores do sistema (professores, alunos, funcionários, gestão) – e ainda recursos mobilizáveis. É através das dinâmicas de concertação que se vai procurar regular o currículo e os recursos mobilizáveis aos objectivos dos decisores educacionais e dos próprios actores;

- a escola é um sistema coabitado por actores que desempenham papéis definidos por enquadramentos legais que definem o tipo de contacto funcional que estabelecem com o currículo e a posição que detêm na hierarquia da organização, mas que têm igualmente modos próprios de estarem no sistema que escapam ao círculo traçado pelos legisladores.

Uma avaliação do impacte de um novo modelo curricular num estabelecimento de ensino passa pela consulta dos diversos actores do dispositivo educativo. Aí ocorrerá um confronto entre o estado ideal – o que consta nos objectivos curriculares – e o estado real - que depende da eficácia das dinâmicas de concertação, isto é, da regulação conseguida entre o currículo e os restantes recursos mobilizáveis, aos próprios objectivos curriculares.

## **ABSTRACT**

The evaluation of a quite willing introduction of a technological curriculum in a school implies the observation of the impact caused by the collision of two bodies: the curriculum and the school, bringing about reactions such as satisfaction and dissatisfaction among the system actors, as well as the feeling that new demands must be overcome.

We considered the following assumptions:

- The curriculum is alive when it is part of an educational device. Otherwise it is an inert body;
- in the educational device construction and functioning there is a convergence of diverse reference guidelines – the one of the educational decision makers and those of the actors belonging to the system (teachers, students, staff and management) – and also the mobilizable resources. The curriculum and the mobilizable resources can be regulated to the goals aimed by decision makers and actors of the system through actors' dynamics;
- School is a system where actors fulfilling law defined roles, which establish the type of functional contact they have with curriculum and their position in the school hierarchy, live together, though they also have peculiar ways of existing within the system, which allow them to escape from the circle drawn by law-makers.

An evaluation on the impact of a new curricular model in a school requires that the diverse actors of the educational device are heard, there will be a confrontation between the ideal purposes – which are predicted in the curriculum goals – and the real situation - which depends on the efficiency of the actors' dynamics, that is to say, on the achieved adaptability of the curriculum and the mobilizable resources to the curriculum goals.

## **TÁBUA DE SIGLAS**

**AAE** - Auxiliar de Acção Educativa

**CAE** - Centro da Área Educativa

**CD** - Conselho Directivo

**CP** - Conselho Pedagógico

**CSPOPE** - Curso Secundário Predominantemente Orientado para o  
Prosseguimento de Estudos

**CSPOVA** - Curso Secundário Predominantemente Orientado para a Vida  
Activa

**CT** - Curso Tecnológico

**CRSE** - Comissão da Reforma do Sistema Educativo

**DES** - Departamento do Ensino Secundário

**DGD** - Desenho e Geometria Descritiva

**DI** - Director de Instalações

**DPS** - Desenvolvimento Pessoal e Social

**DREL** - Direcção Regional de Educação de Lisboa

**EMR** - Educação Moral e Religiosa

**ETP** - Ensino Técnico Profissional

**FE** - Formação Específica

**FG** - Formação Geral

**FT** - Formação Técnica

**GETAP** - Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

**HAV** - História das Artes Visuais

**IPJ** - Instituto Português da Juventude

**ME** - Ministério da Educação

**OCDE** - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PD** - Pessoal Docente

**PND** - Pessoal Não Docente

**PRODEP** - Programa de Desenvolvimento da Educação Portuguesa

**SA** - Serviços Administrativos

## **ÍNDICE DE MATÉRIAS**

DEDICATÓRIA .....	3
SUMÁRIO .....	4
ABSTRACT .....	5
TÁBUA DE SIGLAS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS.....	12
ÍNDICE ANEXOS.....	14
INTRODUÇÃO.....	15
Objectivos do mestrado .....	15
Pertinência do estudo.....	15
A PROBLEMÁTICA .....	18
Introdução.....	18
A. Conceitos chave para a definição do modelo teórico .....	18
A.1 Impacte e Percepção .....	19
A.2 Avaliação, referido e referente .....	21
B. A construção do referencial de Avaliação.....	22
C. Indícios de situações – problema.....	23
ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	25
A. Vertentes da investigação.....	25
B. Critérios para a selecção bibliográfica .....	26
Introdução.....	32
1.A REFORMA CURRICULAR.....	34

	8
Introdução.....	34
1.1 O ensino profissional nas escolas secundárias antes da reforma curricular ..	34
1.2 Princípios subjacentes à reforma curricular.....	36
1.3 Princípios da Organização dos currículos do Ensino Tecnológico .....	37
1.4 Princípios do Desenvolvimento Curricular.....	38
Conclusão.....	39
<b>2. O DISPOSITIVO EDUCATIVO .....</b>	<b>40</b>
Introdução.....	40
2.1 Componentes do dispositivo educativo .....	40
2.2 Os actores no dispositivo educativo .....	42
Conclusão.....	43
<b>3. A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO .....</b>	<b>44</b>
Introdução.....	44
3.1 Processos de gestão .....	44
3.2 Processos de Programação.....	45
3.3 Processos de Socialização.....	46
3.4 Processo de Avaliação .....	47
3.5 As dinâmicas de concertação.....	48
3.6 Efeitos das dinâmicas de concertação .....	49
Conclusão.....	49
<b>4. A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CT DESIGN.....</b>	<b>51</b>
Introdução.....	51
4.1 A estrutura curricular do CT de Design .....	51
Conclusão.....	53
<b>5. O ESPAÇO DE ANÁLISE.....</b>	<b>56</b>



	9
Introdução.....	56
5.1 Procedimento de análise .....	57
5.2 Os intervenientes inquiridos e a sua participação na rede de interacções .....	57
5.2.1 - Órgãos de Gestão:.....	58
5.2.2 - Professores das turmas do CT – .....	60
5.2.3 - Alunos do CT de Design: .....	61
5.2.4 - Funcionários: .....	62
Conclusão.....	63
<b>6. O Contexto de funcionamento do CT de Design .....</b>	<b>64</b>
Introdução.....	64
6.1 O projecto de abertura do CT de Design no estabelecimento de ensino .....	64
6.2 Breve historial da abertura e funcionamento do CT .....	65
6.3 Contexto de funcionamento do CT no ano lectivo 1996/97 .....	66
6.4 Recursos mobilizados para o funcionamento do CT .....	67
6.4.1 - Recursos humanos .....	67
6.4.2 - Recursos físicos/espaciais .....	68
6.4.3 - Recursos físicos/materiais .....	69
6.4.4 - Relação entre recursos temporais e recursos curriculares .....	69
6.4.5 - Mobilização de Recursos Externos.....	71
Conclusão.....	72
<b>7. OPÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>74</b>
Introdução.....	74
7.1 Justificação das opções metodológicas .....	74
7.1.2 No segundo momento, .....	75
7.1.3 No terceiro momento, .....	76

	10
7.2 Dimensões do impacte .....	77
7.3 Construção da Matriz.....	78
7.4 Preocupações subjacentes à construção do questionário .....	80
7.5 Organização dos inquéritos por grupos de actores.....	82
7.6 Estrutura dos formulários.....	83
7.7 Condições de aplicação do questionário.....	84
<b>Gestão .....</b>	<b>85</b>
<b>Professores CT .....</b>	<b>85</b>
<b>Alunos CT .....</b>	<b>85</b>
<b>8. A ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
Introdução.....	86
8.1 A Focalização como estratégia de análise .....	86
8.2 Organização do Processo de Recolha de dados .....	87
8.3 A Construção das Categorias de Análise.....	88
8.3.1 - Efeitos sobre o estabelecimento de ensino .....	89
8.3.2 - Efeitos sobre o Currículo.....	89
8.3.3 - Efeitos sobre os projectos dos formandos .....	89
8.3.4 - Efeitos de Socialização .....	89
<b>9. EFEITOS DO FUNCIONAMENTO DO CT DE DESIGN NUM</b>	
<b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO .....</b>	<b>91</b>
9.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nos recursos físicos da escola .....	91
9.2 Percepção dos inquiridos sobre o impacto do CT nos recursos temporais existentes.....	93
9.3 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nos recursos humanos.....	94

	11
9.4 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na relação escola-meio.....	95
9.5 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na escola .....	96
<b>10. EFEITOS DA ESTRUTURA CURRICULAR NA FORMAÇÃO .....</b>	<b>109</b>
10.1 Percepção dos inquiridos sobre a adequação do currículo formal aos objectivos do Curso Tecnológico de Design .....	109
10.2 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do currículo nos processos de avaliação .....	111
<b>11. PERSPECTIVAS DOS INQUIRIDOS SOBRE OS EFEITOS DO CURSO TECNOLÓGICO NOS PROJECTOS DOS FORMANDOS.....</b>	<b>118</b>
11.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na preparação para a vida activa .....	118
11.2 Percepção dos inquiridos sobre o efeito do CT para prosseguimento de estudos .....	120
11.3 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nas expectativas pessoais .....	121
<b>12. EFEITOS DO CURSO TECNOLÓGICO DE DESIGN NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....</b>	<b>129</b>
12.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nos processos de socialização.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
Limitações ao presente estudo.....	134
Algumas conclusões gerais.....	135
Outros Rumos de Investigação .....	137
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>138</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>139</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 2.1	41
Quadro 4.1	52
Quadro 4.2	52
Quadro 4.3	53
Quadro 6.1	69
Quadro 7.1	79
Quadro 7.2	85
Quadro 9.1	97
Quadro 9.2	98
Quadro 9.3	98
Quadro 9.4	99
Quadro 9.5	99
Quadro 9.6	99
Quadro 9.7	100
Quadro 9.8	100
Quadro 9.9	101
Quadro 9.10	101
Quadro 9.11	101
Quadro 9.12	102
Quadro 9.13	102
Quadro 9.14	102
Quadro 9.15	103
Quadro 9.16	103
Quadro 9.17	103
Quadro 9.18	104
Quadro 9.19	104
Quadro 9.20	105
Quadro 9.21	105
Quadro 9.22	106
Quadro 9.23	106
Quadro 9.24	106
Quadro 9.25	107
Quadro 9.26	107
Quadro 9.27	108
Quadro 9.28	108

Quadro 10.1	112
Quadro 10.2	112
Quadro 10.3	113
Quadro 10.4	113
Quadro 10.5	113
Quadro 10.6	114
Quadro 10.7	114
Quadro 10.8	115
Quadro 10.9	115
Quadro 10.10	116
Quadro 10.11	116
Quadro 10.12	116
Quadro 10.13	117
Quadro 10.14	117
Quadro 11.1	122
Quadro 11.2	123
Quadro 11.3	123
Quadro 11.4	123
Quadro 11.5	124
Quadro 11.6	124
Quadro 11.7	125
Quadro 11.8	126
Quadro 11.9	126
Quadro 11.10	127
Quadro 11.11	127
Quadro 11.12	127
Quadro 11.13	128
Quadro 11.14	128
Quadro 12.1	131
Quadro 12.2	131
Quadro 12.3	132
Quadro 12.4	132
Quadro 12.5	133
Quadro 12.6	133

## ÍNDICE – ANEXOS

(VOLUME 2)

<b>Anexo I</b> - Ofício de protesto, do 5º grupo	12
<b>Anexo II</b> - Resposta ao Conselho Directivo	14
<b>Anexo III</b> - Ofício dirigido à DREL	15
<b>Anexo IV</b> - Inventário de equipamento não utilizado	20
<b>Anexo V</b> - Projecto do Laboratório de Fotografia	25
<b>Anexo VI</b> - Classificações do 10º J	33
<b>Anexo VII</b> - Classificações do 10º I	34
<b>Anexo VIII</b> - Classificações do 11º G	35
<b>Anexo IX</b> - Proposta de abertura do Curso Tecnológico de Design	36
<b>Anexo X</b> - Protesto dirigido ao GETAP	39
<b>Anexo XI</b> - População inquirida	40
<b>Anexo XII</b> - Protocolo de estágio	44
<b>Anexo XIII</b> - Plano de estágio	46
<b>Anexo XIV</b> - Ficha de avaliação do estágio	49
<b>Anexo XV</b> - Matriz dos inquéritos	53
<b>Anexo XVI</b> - Estrutura dos inquéritos	60
<b>Anexo XVII</b> - Questionário aos órgãos de gestão	62
<b>Anexo XVIII</b> – Aditamento do questionário aos órgãos de gestão	69
<b>Anexo XIX</b> – Questionário aos professores do Curso Tecnológico	72
<b>Anexo XX</b> – Questionário aos alunos do Curso Tecnológico	81
<b>Anexo XXI</b> – Questionário aos funcionários	89
<b>Anexo XXII</b> - Bolsa de Questões	94
<b>Anexo XXIII</b> - Mapa de resultados	103

*"every change carries within itself the seeds of its opposite,  
just as a danger carries within itself a saving force"*

(Singh)

## **INTRODUÇÃO**

### **A.Objectivos do mestrado**

O texto de apresentação do mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, indicava entre os principais objectivos deste curso a *"compreensão das relações entre educação e desenvolvimento"* e ainda o *"saber diagnosticar a problemática do funcionamento dos espaços educativos e de formação dentro e fora do sistema escolar"* FCT/UNL (1994:2).

Tal permitiu que ao longo do curso de mestrado se fizesse uma reflexão fundamentada sobre as mutações no mercado de trabalho e, em paralelo, se procurasse compreender o porquê da necessidade de transformar o tradicional modelo de formação profissional - que objectivava a preparação de mão-de-obra especializada - num outro modelo que apostasse mais na preparação dos jovens para se confrontarem com situações onde é exigida uma certa flexibilidade laboral. Foi uma das áreas que mais interesse me despertou no decurso da parte curricular do mestrado e já fora aquela que mais me motivara para a opção por este curso de pós-graduação.

### **B. Pertinência do estudo**

A escolha do tema do presente estudo – Avaliação dos efeitos da formação tecnológica nos estabelecimentos de - visou satisfazer três parâmetros: inserir-se na área temática do mestrado em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento; tratar-se de um tema actual; e corresponder a motivações pessoais.

Segundo ALVES (1992:56), *"O sentido da modernidade, ao tender para o aceleração das mudanças profissionais, organizacionais e sociais, aconselhará a adopção de práticas formativas flexíveis, abertas, transversais e criticamente relevantes para a comunidade"*. É com base neste princípio de uma formação que prepare os jovens para um mercado de trabalho que conhece rápidas mutações no que diz respeito aos suportes tecnológicos em que assenta, e à mercê da concorrência interna e externa, risco inerente às economias abertas, de mercado que se fundamenta o novo modelo de formação profissional facultado pelos estabelecimentos do ensino secundário e designados por Cursos Tecnológicos. Trata-se de um modelo de formação flexível, de acordo com a filosofia que suporta o novo paradigma de profissional/profissionalizante. Deste modo, a sua inserção na área temática do mestrado, onde se faz uma reflexão sobre paralelismos e interacções entre desenvolvimento e educação, assume um carácter natural.

Trata-se, igualmente, de um estudo que desperta diversas abordagens que não apenas a curricular. AMBRÓSIO (s/ data:2) refere que *"verificou-se o aparecimento de novas questões /.../ na relação Educação/Sociedade. Questões que têm a ver com o funcionamento das escolas /.../ mas também com as múltiplas expectativas dos diferentes públicos, participantes ou solicitadores da educação"*. Destarte, e para além da óbvia abordagem curricular, procurar-se-à compreender o efeito que a introdução do CT teve no dispositivo educativo e nas próprias expectativas dos grupos intervenientes no funcionamento desse dispositivo.

Trata-se de um tema actual: no ano lectivo 1995/96 deu-se a generalização da reforma, nomeadamente dos cursos tecnológicos, a todos os anos do ensino secundário. É pois um momento oportuno para avaliar o impacte que a introdução destes cursos terá tido para os estabelecimentos de ensino que os ofereceram, já que a avaliação do impacte desta modalidade de formação profissional a nível da inserção no mercado de trabalho, prosseguimento de estudos ou realização de projectos pessoais carece ainda de algum tempo, pois tratam-se de processos que nem sempre são imediatos.

Finalmente, temos as motivações pessoais. Como professor do ensino secundário e, sobretudo, como presidente de um conselho directivo acompanhei o processo de generalização dos cursos tecnológicos. Fui um entusiasta dos princípios subjacentes à Reforma Curricular, desde a discussão dos Documentos Preparatórios (a qual decorreu no ano lectivo 1987/88), nomeadamente da crítica feita aos currículos dos cursos técnico-profissionais criados pelo Despacho Normativo 193-A/83, pela sua especialização excessivamente limitativa e



inadequada a um mercado de trabalho que exige uma maior adaptabilidade a novas situações e pelo complexo que se tornava para uma escola gerir currículos insuflados de disciplinas, aglomeradas em torno de três formações, onde o conhecimento técnico ofuscava a formação cultural e humanista.

Deparei-me com uma procura significativa dos Cursos Tecnológicos oferecidos pela escola onde era gestor. Tal poderia de algum modo ser visto como uma resposta positiva à nova filosofia de formação profissional. Porém, passados três anos, os cursos não funcionam com regularidade. São vários os indícios deste funcionamento irregular: uma elevada taxa de insucesso escolar que ultrapassa a dos alunos que frequentam os CSPOPE; sub-utilização ou não utilização de alguns equipamentos; inadequação das salas para instalação de equipamento; dificuldades no manuseamento de algum do equipamento mais moderno, por falta de formação.

Estas situações têm sido objecto de "avaliações espontâneas", para utilizarmos a terminologia de BARBIER (1990), isto é *"apresentam-se sob a forma de elementos fragmentados, incoerentes e, eventualmente, contraditórios, visto que agentes múltiplos podem emití-los em qualquer momento, em função das suas preocupações"*. Preocupações resultantes deste tipo de avaliação são visíveis em documentos produzidos pelos docentes do 5º grupo do estabelecimento de ensino onde se realizou o estudo e que constituem os **Anexos I a V**.

## A PROBLEMÁTICA

### Introdução

Certo dia na Escola Secundária D. João II, um grupo de professores resolveu propor aos seus colegas, à direcção da escola e ao Ministério da Educação, a abertura de um Curso Tecnológico de Design - opção Comunicação. Tal curso "assentava que nem uma luva" aos ideais da sua escola e às suas formações, tal como o denota a carta dos professores do 5º grupo incluída no **Anexo IX**. Não se demoveram pelas dificuldades que surgiram e que estão descritas na carta inserida no **Anexo X** e o curso foi mesmo entregue à responsabilidade da escola.

Três anos passados e eis que saem os primeiros alunos que acabaram o curso (... 4, por sinal) devidamente certificados com o nível de qualificação profissional III, nos termos comunitários.

Tudo isto se passou sem que tivéssemos procurado olhar, com rigor e libertos de paixões, para o interior da 'caixa negra' onde decorre a formação. O que terá acontecido quando o Ministério da Educação deixou cair no seu interior o tão desejado Curso Tecnológico?

Colocada a questão de partida que orientará este contributo para o estudo dos efeitos da formação tecnológica - "**Qual o impacte da introdução do Curso Tecnológico de Design num estabelecimento de ensino?**", levantam-se agora interrogações de índole epistemológica e metodológica. Há, pois, que esboçar a problemática que "*é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema posto pela pergunta de partida*" (QUIVY e CHAMPENHOUDT, 1992:91).

### A. Conceitos chave para a definição do modelo teórico

Importa, neste momento, explicitar alguns conceitos que implícita ou explicitamente serão utilizados no presente estudo. Procuraremos, nesta secção dedicada à definição da problemática, clarificar o significado de alguma terminologia que de um modo mais ou menos explícito serviu de suporte à investigação e que será utilizada

com alguma frequência neste texto. Serão assim analisados os conceitos de ***impacte e percepção; avaliação, referido e referente***

### **A.1 Impacte e Percepção**

Para melhor compreender o processo de avaliação do objecto de estudo desta investigação e que consta da Matriz dos Inquéritos – **ANEXO XV** – importa definir dois conceitos chave: ***Impacte e Percepção***. O primeiro resulta das hipóteses de interacção entre os elementos do sistema no qual foi adicionado um novo corpo; o segundo refere-se ao ponto de vista que os actores inseridos no sistema têm das consequências dessas interacções..

Para a definição do conceito de Impacte recorreremos a três credenciados dicionários – um de língua portuguesa e dois de língua inglesa – os quais apresentam alguns aspectos de convergência. Impacte no Dicionário de Língua Portuguesa (DLP) citado na Bibliografia, significa o mesmo que impacto, refere-se a “choque; embate; encontrão; choque entre dois corpos” (op. cit.: 995).

Por seu turno, O Oxford Advanced Learner’s (OAL) refere-se a ‘impact’ como “*strong effect on somebody or something*” (op. cit.: 594), enquanto que o já recente Cambridge International Dictionary of English (CIDE) o define como “*the force with which one thing hits another or with which two things hit each other*” (op. cit.: 707). Porém, um pouco adiante este mesmo dicionário refere-se ao “*powerful effect that something, esp. something new, has on a situation or person*”.

Nos três casos existe uma convergência no que concerne ao facto de ocorrer um contacto físico entre dois corpos. Porém, e ao contrário do Dicionário Português que limita a definição do vocábulo ao momento em que ocorre o facto, ambos os dicionários ingleses incluem na definição deste conceito o momento que resulta da ocorrência do facto.

É nesta última acepção que nos iremos centrar e para nós o Impacte será visto como o efeito provocado pela introdução de um corpo novo – Currículo – num

sistema de formação – estabelecimento de ensino – onde interagem outros componentes.

O impacte, nesta acepção de consequência, é passível de ser sentido pelos outros elementos que compunham o sistema. Logo, vamos tentar compreender os resultados deste fenómeno através do ponto de vista dos actores escolares que, de um modo ou outro, contactaram com o novo currículo. Trata-se, pois, de recolher as suas percepções individuais e colectivas (de um grupo com limites funcionalmente definidos dentro do sistema analisado). O resultado será uma ampla visão do impacte.

Consultando os mesmos dicionários encontrámos muitos pontos de convergência no que diz respeito à definição do vocábulo Percepção. Deste modo, o DLP refere-se a *“acto ou efeito de perceber; /.../ acção de conhecer independentemente dos sentidos: pela consciência (~ interna); pela inteligência ou entendimento (~ consciência)”* (op. cit.: 1373). Por seu turno, o OAL refere-se a perception como *“the ability to see, hear or understand things; awareness; /.../ a way of seeing, understanding or interpreting something”* (op. cit.: 859). Quanto ao CIDE, define o mesmo vocábulo como *“awareness of things through the physical senses /.../ A person's perception is their ability to notice or understand things that are not obvious to other people”* (op. cit.: 1047).

Ao avançarmos para um estudo de impacte a partir da percepção de vários actores que interagem num sistema estávamos cientes que esta se encontra condicionada pelo seu estatuto funcional no seio do sistema e impregnada de uma forte carga de subjectividade, impedindo-o de “ver” e de exprimir de forma neutral aquilo que “viu”, isto é, desprovido da carga emotiva de quem está dentro do campo observado.

Porém, o facto de termos procurado recolher múltiplos pontos de vista individuais, permite-nos, identificar um ponto de vista maioritário de cada actor colectivo e construir uma visão abrangente e sentida do impacte. A Percepção dos actores vai, pois, constituir o objecto de estudo do questionário e a parte mais significativa da matéria que utilizamos para desenvolver o processo avaliativo.

## A.2 Avaliação, referido e referente

A questão - "Qual o impacte?" - remete-nos para a necessidade de proceder a uma **avaliação**, isto é, desenvolver um processo "*par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles*", nas palavras de STUFFLEBEAM citado por FIGARI (1994:27). É, pois, necessário circunscrever o campo de análise com o objectivo de recolher informação adequada e interpretá-la, com o objectivo de obter um conjunto de informações que nos permitam emitir um juízo de valor. Numa fase ulterior à investigação, a avaliação agora efectuada poderá contribuir para a reflexão e mesmo tomadas de decisão, pelo que a consistência da metodologia utilizada e dos resultados obtidos tornam-se fundamentais.

RODRIGUES,P. (1993:25) define avaliação como uma confrontação entre "*«dados de facto» («o real», «o existente») com o desejado, com o esperado, o ideal que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido*". O mesmo autor reforça esta ideia de que o juízo de valor – avaliação – nasce do confronto entre duas vertentes axiológicas – o **referente** e o **referido** – que se situam respectivamente no campo do projecto ou ideal e no campo da realidade: "*a avaliação inclui quer um juízo da realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efectuado a partir do confronto entre o referente (cujá escolha já implica o juízo de valor) e o referido*" (op. cit.:26).

Também FIGARI (1994: 44) discorda do modelo simplista que vê na avaliação apenas uma medição do afastamento entre as duas vertentes axiológicas. Avaliar é sobretudo reflectir sobre esse afastamento.

Sendo o objecto de estudo a 'percepção do impacte', importa agora estabelecer **referências** - ARDOINO, no Prefácio a *Évaluer: quel référentiel?* de FIGARI, explicita que referência "*est une action, tantôt celle de se référer par rapport à quelque chose, à des coordonnées, à des repères, par exemple, pour se situer, tantôt celle de se rapporter à quelque chose de préexistant et d'extérioriser à soi, pour fonder, authentifier, assurer, une opinion, un jugement, un témoignage, un récit* - que permitam verificar a produção de efeitos mas também recorrer a um

conjunto de avaliadores que se irão pronunciar sobre a existência de tais efeitos - sejam eles de mudança, satisfação ou da emergência de factores de resistência à mudança.

O **referido** da presente avaliação será todo o sistema que constitui o objecto de estudo, isto é, o espaço de análise e o contexto do funcionamento do CT de Design como mais adiante serão descritos detalhadamente, nele se englobando os recursos (humanos, físicos, temporais, currículo – incluindo os objectivos definidos pelos decisores educacionais - e recursos externos), os actores internos (gestão, professores, funcionários e alunos) e as interacções que estabelecem entre si.

Por seu turno, o **referente** é constituído, implicitamente, pelo ponto de vista dos actores que interagem no sistema estudado. O seu ponto de vista reflecte as motivações e objectivos pessoais e o modo individual como cada um julga que seria a melhor forma de utilizar o curso, correspondendo a uma situação ideal. Por outro, o seu ponto de vista sobre o CT está condicionado pelo tipo de interacção que desenvolvem no sistema e pelas características das suas funções.

É deste “confronto” entre os referentes individuais e de grupo e o referido que serão emitidos juízos de valor, isto é, que será feita a avaliação.

## **B. A construção do referencial de Avaliação**

RODRIGUES, P. (1993:26) sublinha que “*é o referencial que permite perspectivar, orientar, justificar e realizar escolhas, ou tomar decisões*”. Por seu turno, FIGARI (1994) atribui três estatutos aos referenciais: operatório, metodológico e científico. No primeiro caso o referencial é “*un instrument de mesure de coordonnées par rapport à d’autres situations, à une situation moyenne ou encore à une situation idéale*”. No que diz respeito ao seu estatuto metodológico, o referencial “*justifie un ensemble de procédures ordonnées et finalisées*”. Já no âmbito do seu estatuto científico, “*le réfèrentiel doit pouvoir fournir un éventuel corps d’hypothèses prévoyant l’explication des résultats*”.

FIGARI (1994) identifica a existência de quatro princípios na construção de um sistema de referências (referencial): organizar um recurso a informações; identificar os actores; analisar o construto colectivo; e preparar a avaliação.

A construção e desenvolvimento do processo de investigação sobre o impacte do CT num estabelecimento de ensino, teve como base, numa fase inicial, todo um quadro de referências dos decisores educativos e, por se suportar num currículo, as teorias de desenvolvimento curricular. A partir daí fizeram-se as opções de literatura e de consulta de documentação.

Com o desenvolvimento da investigação o referencial foi ganhando outros contornos. Identificados os actores que de algum modo lidavam com o Curso Tecnológico, procurámos reconhecer o contributo de cada um na construção do dispositivo educativo. Foram, igualmente, identificadas situações-problema

A matriz que suportou a construção do questionário foi construída com referentes destes momentos, tendo sempre em vista a obtenção de informações que de algum modo procurassem avaliar o impacte, isto é, que respondessem à questão de partida.

### **C. Indícios de situações – problema**

Os indícios de situações-problema são alguns dos primeiros dados obtidos aquando da fase inicial da investigação referida no capítulo sobre *Metodologia*. Tais indícios surgiram através de conversas informais tidas com professores e alunos do CT, com funcionários de apoio às salas específicas do CT de Design e ainda pela consulta de documentos – nomeadamente listas com relações de necessidades.

A confirmação destes indícios era fundamental para a compreensão do impacte, pelo que os indícios acabaram por fazer se tornar simultaneamente objecto e meio de investigação, e de um modo directo ou não tão explícito tornaram-se parte do referente de avaliação.

Os indícios de situações problema são diversos : desde as dificuldades em colocar o equipamento específico a funcionar – como se constatou através de entrevistas exploratórias - até à muito elevada taxa de retenção dos alunos que frequentam o curso no 10º ano – facilmente observável pelos registos das pautas de avaliação do final do período.

No **Anexo I** - carta dirigida pelos professores do 5º grupo (Educação Visual/Desenho) ao Conselho Directivo, datada de Dezembro de 1996 - é feito um balanço dos principais problemas que têm afectado o regular funcionamento do curso:

- a *"impossibilidade de utilização de novos equipamentos chegados à escola, principalmente pela falta de espaço físico para a sua instalação"*;
- quanto à formação de professores *"está pedida há alguns anos e nunca foi ministrada"*;
- apesar da quantidade de equipamento existente *"falta outro tipo de equipamento mais elementar como armários e mesas, que inviabilizam o bom funcionamento das aulas"*;
- a inadequação das instalações tem impossibilitado a criação dos *"laboratório de fotografia e oficina de serigrafia"*;
- tem-se gerado algum conflito entre o 5º grupo e outros professores: *"As acusações que o grupo pretende apoderar-se da maioria dos espaços da escola"*;
- e, finalmente, para além do direito a instalações exclusivas, a exigência de *"uma verba própria para a utilização de consumíveis"*, à qual dizem ter direito.

Na sequência da resposta do Conselho Directivo, é dirigida nova carta por parte do delegado de grupo a este órgão de gestão, onde se revela que, apesar das críticas, não queriam *"apagar esforços feitos em conjunto para resolver o problema das instalações"* (**Anexo II**).



## **ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

### **A. Vertentes da investigação**

**O impacte da introdução de um Curso Tecnológico num estabelecimento de ensino** é uma questão que nos encaminha para quatro vertentes de investigação distintas e complementares. Elas não foram ordenadas sequencialmente, mas antes encontram-se entrosadas ao longo de todo o processo de investigação.

- a primeira, que incidiu predominantemente no campo teórico, diz respeito ao conhecimento da situação pré-existente de modo a ulteriormente poder avaliar a existência de efeitos resultantes do impacte. Trata-se do conhecimento de uma situação pré-existente ao próprio impacte e que abordaremos na primeira parte deste estudo. Deste modo, procurámos conhecer o referencial dos decisores educacionais que esteve por detrás da construção de novos modelos de currículos profissionais e de que modo foi perspectivado o efeito de ruptura face aos modelos anteriores.

Foi consultada bibliografia, incluindo legislação, sobre o ensino técnico-profissional anterior à Reforma do sistema educativo; foram consultados estudos sobre as mutações do mercado de trabalho e a relação entre educação e desenvolvimento; e, finalmente, foi estudada documentação sobre os fundamentos da Reforma Curricular, nomeadamente sobre o ensino vocacional e os diplomas legais subsequentes.

Ainda na primeira parte vamos procurar conhecer a natureza do local onde este tipo de impacte ocorre. Foi realizado um estudo sobre a composição e funcionamento dos sistemas e procedeu-se à decomposição do sistema, constatado-se a existência de recursos e de dinâmicas de concertação levadas a cabo por actores, com o objectivo de conduzir o curso aos efeitos desejados. Para tal, tornou-se imprescindível o estudo teórico sobre os dispositivos educativos e sobre a teoria do desenvolvimento curricular.

- a segunda vertente a estudar diz respeito ao conhecimento do local do impacte em questão, desde o projecto da abertura do CT de Design até aos recursos mobilizados através das dinâmicas de concertação com vista ao funcionamento do próprio dispositivo. No campo teórico o estudo incidiu sobre a teoria das organizações, mais concretamente a escola vista como organização.

Foram também seleccionados actores cujas interacções com o currículo são de natureza diversa, permitindo uma visão abrangente dos efeitos e tornando mais objectiva a avaliação do impacte em questão. Esta fase foi complementada com trabalho de campo – observação, entrevistas e consulta de documentação .

- a terceira vertente, focada na terceira parte deste estudo, diz respeito à metodologia de investigação: opções, a explanação dos processos de construção dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, processos e vertentes da avaliação. Tal foi antecedido de uma profunda consulta bibliográfica sobre as metodologias para recolha de informação de modo a optarmos pela técnica mais adequada à questão de partida. No que diz respeito ao trabalho no terreno de investigação, foram construídos a matriz (incluindo a definição das categorias de análise) e os instrumentos - questionários – para a recolha de informação e procedeu-se à aplicação do mesmo;

- finalmente, na quarta parte deste trabalho iremos proceder à análise de resultados. Num primeiro momento são transpostos dados relativos à avaliação que os actores fazem do impacte, confrontando-se a sua percepção dos efeitos com os objectivos dos decisores educativos ou confrontando as suas percepções com outros dados sobre o funcionamento do dispositivo educativo. Os dados recolhidos serão aproveitados para a construção de conclusões parcelares, isto é, avaliações sobre aspectos específicos do dispositivo educativo.

Nas Observações Finais procuraremos enquadrar os efeitos do impacte do CT de Design em áreas, e não tão segmentado como acontecera nas conclusões parciais, permitindo uma outra perspectiva das situações-problema. Procuraremos assim apontar causas gerais que estão por detrás das situações-problema e onde hipoteticamente a procura de soluções deverá incidir.

## **B. Critérios para a selecção bibliográfica**

Foram três os critérios subjacentes à selecção Bibliográfica. Tendo em conta que se tratou de um estudo avaliativo, a selecção bibliográfica teria de ser um importante contributo para a escolha fundamentada de *processos e técnicas de investigação bem como para o tratamento da informação recolhida*. Os outros dois critérios que conduziram o processo de selecção bibliográfica foram a necessidade de conhecer bem o *espaço de análise* e o *referencial explícito ou implícito* que o iria “medir”, ou seja, avaliar. Visto as referências bibliográficas constarem de capítulo próprio,

apenas citaremos neste ponto algumas das que serviram de base ou de ponto de partida para pesquisa de bibliografia mais específica.

No que diz respeito à bibliografia sobre **os processos, técnicas e tratamento da informação**, esta partiu do estudo de vários autores sobre o *pensamento científico* – BACHELARD, KUHN, POPPER ou SOUSA SANTOS. Duas ideias base retiradas deste estudo e que acompanharam o desenvolvimento do esquema metodológico da investigação – desde a questão de partida até ao tratamento da informação recolhida – foram a consciência da vulnerabilidade do conhecimento e o esvanecer da chamada dicotomia entre Ciências Sociais e Naturais (habitualmente associadas ao rigor do quantificável).

A certeza do conhecimento, isto é, onde reside a verdade científica, não existe no seu estado puro. Podemos, isso sim refutar hipóteses e teorias consoante o conhecimento vai progredindo. Tal visão é defendida por POPPER (1991:24). BACHELARD sublinha o facto da Observação Científica tratar-se de uma Observação Polémica pois é vista em função de estudos e teorias anteriores e de a estes se sobrepor "ela [observação científica] confirma ou infirma uma tese anterior /.../ mostra demonstrando /.../ reconstrói o real depois de ter reconstruído os seus esquemas" (Op. cit.: 16). Tal ideia de progressão subjacente ao pensamento científico associado à refutação de teorias anteriores é igualmente defendido por KUHN que intitula estes passos como Revolução Científica (op. Cit.). Por seu turno, SOUSA SANTOS recusa a existência de um só modelo que conduza a uma só forma de conhecimento. (Op. Cit. S/ data:11), preconizado pela racionalidade científica, paradigma dominante do pensamento científico desde o século XIX. O mesmo autor defende igualmente a inexistência da dicotomia entre as Ciências Sociais e as Naturais, contrapondo à concepção mecanicista de matéria e natureza os conceitos de ser humano, cultura e sociedade (idem:37).

O estudo documental que levou à definição do processo e das técnicas de investigação levou ao reconhecimento da complementaridade das várias metodologias – GHIGLIONE & MATALON (1992) – e mesmo o seu "casamento" BRYMAN (1988:172 – 174). É neste sentido que QUIVY & CHAMPENHOUDT propõe um modelo de desenvolvimento do processo de investigação. Duas das grandes preocupações destes autores residem na consistência e exequibilidade da questão de partida e das hipóteses, as quais constituem um sistema que é o próprio modelo de investigação ((1992:139). O conhecimento do processo de *referencialização* de FIGARI foi um importante contributo para a definição do sistema a analisar e para a compreensão do papel das perspectivas avaliativas dos actores – "La référentialisation consiste à repérer un contexte et a construire /.../ un

*corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, de projets de formation et des évaluations"* (1994:48). BERBAUM na sua exposição sobre teoria da *análise sistémica* (1982) tornou evidente a importância da avaliação incidir sobre a teia de interações geradas pelos actores no próprio sistema.

No que diz respeito ao **espaço de análise**, foi fundamental a identificação de uma área sobre a qual os instrumentos de recolha de informações incidiriam, e sobre a qual a investigação se iria concentrar.

O conhecimento da construção e do funcionamento do *dispositivo de formação* do CT de Design e das suas interações com um sistema mais vasto – a escola – recorreu a FIGARI, para quem dispositivos educativos são construídos em torno de conteúdos, competências e tarefas (1994:24). Por seu turno, BERBAUM sublinha a importância do estudo das interações no sistema, pois são elas que determinam a comunicação, a organização e a estrutura do mesmo (1982:172-173). DURAND e o seu estudo sobre sistémica (1992) reforça a importância das interações e da comunicação interna como garante da própria existência do sistema e defende a sua aplicabilidade a estudos do domínio do que designa 'sistemas sociais'.

O reconhecimento da sistema analisado exigiu um primeiro estudo de documentação existente no estabelecimento de ensino e de publicações de organismos oficiais – legislação, GETAP (1992b) UNESCO (1989) – muito embora a sua natureza fosse meramente descritiva..

A construção de um **referencial de avaliação** (isto é, o conjunto de referentes em função do quais estamos avaliando) – implícito nos instrumentos de recolha de dados e no respectivo tratamento – remeteu para uma análise do *sistema educativo*, da sua evolução e da compreensão da sua *ligação com o meio económico*. AMBRÓSIO sublinha a ruptura do sistema educativo com o pensamento modernista – baseados numa educação que visava a resposta ao mundo económico e de transmitir normas visando a socialização de indivíduos a uma cultura dominante. É pois, o reconhecimento do sistema-pessoa como aquele que integra em si conhecimentos e experiências e que gere as suas próprias dependências. Também SOUSA SANTOS refere-se a esta fase pós-modernista como um afastamento entre "*sujeito-objecto, separação total entre meios e fins, a concepção mecanicista da natureza e da sociedade, a cisma entre factos e valores*" (1994:246). FORQUIN, porém, não identifica esta emancipação do sujeito face ao sistema educativo e continua a dar enfoque ao papel reprodutor do currículo seleccionado face a critérios subjugados a uma cultura dominante (1989:26) e muito embora reconheça

na escola a autonomia para seleccionar e trabalhar o currículo, salienta o facto da escola se encontrar perante “*une demande sociale de production et transmission des connaissances*” (idem:190).

A componente central do dispositivo de formação que é o CT é o seu *currículo*, construído ao sabor das políticas educativas definidas pelos decisores educacionais, no qual estão incluídos os objectivos que reflectem o referencial subjacente à sua elaboração. Contudo, o próprio conceito de currículo é ambíguo no seu significado e na sua identidade, ou seja, espaço de existência, tal como refere STENHOUSE (1975:2) que distingue o currículo delineado pelos decisores e aquele que de facto acontece na escola. Também ZABALZA se refere a esta dicotomia que existe entre o currículo concebido e aquele que vai ser posto em prática no espaço escola a que este autor se refere como “unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (1994:46). Estamos, pois, perante perspectivas de currículo que o remetem para dois eixos distintos neste nosso estudo: os objectivos do currículo concebido pelos decisores educacionais encontra-se no domínio do ideal e logo só poderá ser visto como um referente de avaliação; o currículo, desenvolvido pela escola, na terminologia de ZABALZA, ou ‘received curriculum’, na terminologia de KELLY (1989:13) será o objecto visado pela perspectiva dos actores do sistema.

A construção do referencial de avaliação não se podia limitar exclusivamente ao conhecimento do referencial delineado pelos decisores educacionais, pois a perspectiva foi a dos actores que se movem no sistema estudado – professores, alunos e funcionários. Para TOURAINE o actor por si só constitui uma unidade, unidade. O actor movimenta-se no sistema e dele se distancia ao emancipar-se. O reconhecimento deste afastamento do actor face ao sistema é o reconhecimento que a sua actuação não se pauta por normas deterministas. A escolha da perspectiva dos actores como técnica de avaliação do sistema que eles próprios integra e constróem reflecte o reconhecimento da capacidade dos actores desenvolverem volições próprias e de se distanciarem para avaliarem.

BOUDON (1984:84) vai mais longe e destaca o próprio actor individual do(s) grupo(s) com os quais se pode identificar. Salienta “*não se podem imputar estados mentais senão a indivíduos e é apenas por metáfora que se aplicam conceitos como vontade, consciência ou psicologia a «sujeitos» não individuais*”.

Esta individualidade subjacente ao papel do actor é o garante da sua autonomia face a constrangimentos e a resistências homeostáticas do sistema numa tentativa de auto-conservação, DURAND (1992:23). O conhecimento dos actores que

circulavam no sistema e a sua função no mesmo – conseguido pelo conhecimento do carácter funcional do seu desempenho e de acordo com normativos constantes em legislação – foi complementado com o estudo das organizações – constituição, funcionamento e relações que se estabelecem no seu interior e com o exterior.

CROZIER retrata as organizações como jogos que se entrecruzam, desenvolvidos por indivíduos que no seu interior procuram uma posição mais favorável (1981:7). Estes jogos são desenvolvidos pelos mais diversos actores, independentemente da sua função na estrutura hierárquica da organização. MINTZBERG (1990:153) faz uma descrição das partes/grupos de indivíduos, integrando-os em grupos organizados que estabelecem com a organização uma relação de carácter funcional e também de poder. É o seu conjunto que constitui a organização – desde o topo hierárquico até ao seu centro operacional .

Para além desta conflituosidade interna gerada pelos seus actores outra latente é aquela que coloca a organização escola na posição de mediadora entre o campo dos decisores educacionais e o desenvolvimento de práticas educativas. É esta posição de “entre-dois”, referida por NÓVOA (1992:20) que, ao colocar a organização escola na posição difícil de mediador lhe atribui um estatuto negocial e lhe confere importância.

## ***PRIMEIRA PARTE***

### ***O PARADIGMA TECNOLÓGICO COMO REFERENCIAL NA CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS PROFISSIONALIZANTES***

## Introdução

Após décadas durante as quais a educação se guiou pelo pensamento modernista, isto é, procurando formar *"indivíduos verdadeiramente adaptados a ordens e equilíbrios impostos ou consensuais e a estratégias de progresso e de desenvolvimento económico"* (AMBRÓSIO<sub>b</sub>, s/ data: 5), surgiu o momento da ruptura originado, parcialmente, pela impossibilidade de preparar indivíduos para uma ordem que provavelmente já não será a mesma quando saírem da escola.

A prioridade no final de século é antes apostar na criatividade, na flexibilidade e na autonomia dos indivíduos. Tal servirá como suporte à adaptabilidade e iniciativa exigíveis face às mutações permanentes de economias e sociedades.

AMBRÓSIO (Idem) resume, deste modo, o conflito existente entre os pensadores da modernidade e da pós-modernidade *"De um lado os que defendem a escola geradora de «l'Homo Economicus» ou de «l'Homo Sociologicus», do outro os que criticam e rejeitam o pensamento modernista que lhe está subjacente. /.../ a oposição entre dois mundos: o da eficácia, da optimização dos meios, o da competitividade dos mercados e o da busca das entidades pessoais, sociais, do sentido da vida"*.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), aprovada num momento em que se procurava relançar a economia portuguesa e no qual se acabava de concretizar a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, colocando-nos perante os desafios impostos pela abertura da nossa economia ao espaço comunitário, procura ir ao encontro de algumas linhas do pensamento pós-moderno. O seu artigo 3º - alínea e) é um espelho dessa preocupação de carácter humanista da pós-modernidade *"Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação"*. Contudo, no artigo 19º onde é abordada a organização da Formação Profissional, é visível a marca de uma demanda de desenvolvimento económico imediato *"A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego"*. E é neste equilíbrio entre desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento da economia que vai



assentar a política de formação profissional nos estabelecimentos de ensino secundário, nomeadamente no que diz respeito à própria organização curricular.

Na primeira parte deste estudo vamos procurar conhecer os princípios que guiaram a Reforma Curricular no que concerne ao ensino tecnológico e de que modo tal procurou contribuir para a elasticidade atrás referida; num segundo momento, vamos olhar para o interior de um dispositivo educativo entendido como o sistema a analisar e procurar compreender, em traços gerais, o seu funcionamento. Para tal, procuraremos entender o modo como os actores regulam a introdução de um novo currículo a um conjunto de recursos pré-existent e vice-versa, para que o impacte produza os efeitos previamente objectivados.

## **1.A REFORMA CURRICULAR**

### **Introdução**

Por detrás de qualquer curso profissional está, certamente, um diagnóstico do mercado de trabalho e uma antevisão da sua evolução como referente. É precisamente a constatação de profundas alterações nas características deste mercado, assentes na evolução técnica e na precariedade de emprego, que terá antecipado o desaparecimento do ETP para ser substituído pelo novo modelo dos Cursos Tecnológicos.

A OCDE resume de uma forma simples as características dessas transformações e aponta algumas soluções possíveis *"Face à rapidez e à onnipresença do progresso técnico, exigem-se trabalhadores que sejam capazes de se adaptar facilmente às novas exigências, dito de outra forma, que possuam os conhecimentos teóricos e práticos necessários para facilmente mudar de emprego e uma experiência suficientemente larga para que possam executar tarefas muito diversas"* (1992: 29). Do mesmo modo, BARATA e AMBRÓSIO alertam para o perigo da formação especializada num contexto em que já não são necessários os especialistas. Tal poderá *"ser um modo de fomentar o desemprego juvenil"* (1988:88).

A relação entre emprego e formação no futuro é descrita por FÉLIX como sendo reciprocamente flexível *"A elasticidade formação-emprego irá aumentar nos dois sentidos, isto é,: a mesma formação poderá ser um requisito essencial para diferentes profissões ou empregos, ao mesmo tempo que a mesma profissão irá exigir diferentes e diversificadas acções de qualificação ou aperfeiçoamento profissional"* (1992:40).

### **1.1 O ensino profissional nas escolas secundárias antes da reforma curricular**

O desmoronar do ensino profissional após a revolução democrática de 25 de Abril de 1974 justificou-se não pela inexistência de procura de mão-de-obra qualificada, mas por uma conjuntura ideológica que favoreceu uma política educativa que visou proporcionar a todos o direito à mesma educação. Deste modo, a escola não deveria assumir o papel de reprodutora de papéis sociais - na tradição das escolas comerciais, industriais e dos liceus - e, por outro lado, permitiria que o acesso ao

mercado de trabalho entre os jovens oriundos de diversas camadas sociais se processasse em condições de igualdade "O currículo unificado foi-se progressivamente instalando e dominando um sistema de ensino que fez da cultura académica /.../ A PROMESSA DE UM REINO EXCELENTE"<sup>1</sup> (ALVES,1989:52). Foi um período de interregno na diversidade de formações. Mas cedo estes mitos da igualdade e da excelência se dissiparam e, ao invés do acesso ao "altar sagrado do ensino superior", um grande número de jovens abandonava a escola sem que tivesse possibilidade de optar por uma formação que os preparasse para o desempenho de uma profissão.

É neste contexto e com o objectivo de criar uma alternativa aos currículos excessivamente academicistas, que o Despacho 193-A/83 vai ressuscitar o ensino profissionalizante - Ensino Técnico Profissional (ETP), fundamental para um país que, após a consolidação das estruturas democráticas, começava a ter condições para de novo pensar na aceleração do desenvolvimento económico. Contudo, este diploma enfermava de alguns problemas que estiveram na origem do seu rápido desaparecimento "*Espaços, equipamentos, formação de professores, mobilização para a mudança /.../ foram aspectos escamoteados*" (ALVES,1989:53)

Nos 'Documentos Preparatórios' publicados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE,1988) já eram apontadas diversas incongruências do modelo de formação profissional facultado pelos estabelecimentos de ensino secundário, na própria construção curricular, na sua resposta à realidade do mercado de trabalho e na própria capacidade dos estabelecimentos de ensino no que respeita à oferta de formação. - "*um número exagerado de cursos, com fronteiras muito difusas, concebidas no pressuposto que o mercado de emprego seria capaz de distinguir e aproveitar; uma enorme dispersão curricular /.../ uma insuficiente articulação das três componentes de formação, com clara inadequação de conteúdos programáticos das disciplinas das componentes de formação geral e específica, o que provocava um acentuado insucesso nessas disciplinas*" (MARTINS,1992:31). Atente-se ainda à numerosidade de cursos - 124 - e às 101 disciplinas vocacionais "*difíceis de implementar face à composição do grupo docente e à disponibilidade de equipamentos*" (CRSE,1988: 235).

---

<sup>1</sup>Em maiúsculas no original

## 1.2 Princípios subjacentes à reforma curricular

O desenvolvimento das economias e do mercado de trabalho que suporta esse desenvolvimento não ocorre numa escala de proporcionalidade nem tão-pouco as características de mercado de trabalho permanecem indefinidamente assentes em sectores tradicionais. Todo o processo de desenvolvimento conhece momentos de perturbação, nos quais revela grande fragilidade e permeabilidade face aos contextos, também eles alvos de permanentes transformações. Segundo CARVALHO *"Nada, pois, nos garante a advogada marcha inexorável para o progresso que as diferentes versões de escatologia positivista prometiam; no lugar da evolução linear e cumulativa instaura-se o descontínuismo e a obsolescência. Significa isto que há que contar com a interferência de significativas margens de imprevisibilidade"* (1992:74). Daí que seja necessário criar um modelo curricular que seja capaz de contemplar esta margem de imprevisibilidade que o processo de desenvolvimento acarreta.

É daqui que vai nascer o novo paradigma de formação profissionalizante, que designaremos de **tecnológico**. O paradigma tecnológico de formação profissional irá procurar conciliar flexibilidade - *"A evolução técnica /.../ apela para uma formação sólida e assente não já em especialidades mas sobretudo em áreas (ou famílias de profissões) com bases científico-tecnológicas comuns"* (GETAP<sub>b</sub>, 1992:63) com reflexão e iniciativa *"Não se trata mais de ensinar um mero corpo de conhecimentos técnicos /.../ Trata-se antes, sobretudo, de preparar cada um para ser protagonista do seu itinerário individual e social a desenvolver /.../ O que obriga, perante a técnica, a uma abertura pedagógica à reflexividade"* (CARVALHO, 1992:74).

Para além da conciliação atrás referida, o paradigma tecnológico procura uma ruptura com as tendências unificadoras que caracterizaram o nível secundário do sistema educativo durante cerca de uma década e vai procurar responder aos interesses individuais dos alunos (SINGH, 1992; OCDE, 1992; CRSE, 1988). Deste modo, vão surgir os Cursos Tecnológicos, num contexto de formação profissional/profissionalizante já marcado pela existência da oferta das escolas profissionais, que continuam a facultar uma formação muito assente na componente técnica e que olha para uma oferta do mercado de trabalho de características locais (IMAGINÁRIO, 1992), pouco flexível em termos de adaptação às mutações do mercado de trabalho, e visando contrariar os propósitos de especialização e demasiado limitativa dos ETP.

Os currículos tecnológicos introduzidos pela Reforma Curricular encontram, por um lado, justificação no reconhecimento da efemeridade do próprio Saber - *"it exhibits the desirability, if not the necessity, for so teaching what we teach that students understand that the knowledge we possess is not mere literal, factual truth but a kind of knowledge which is true in a more complex sense"* (STENHOUSE, 1975:16) - e a sua dependência de factores conjunturais.

Por outro, surge como a alternativa de "terceira via", facultando aos alunos que optaram pela via tecnológica uma alternativa aos currículos dos cursos gerais, certificando-os profissionalmente, dando-lhes, contudo, um conjunto de saberes e competências que permitirão adaptar-se mais facilmente às transformações do mercado de trabalho e, simultaneamente, fazer novas opções no que diz respeito ao aprofundamento e aquisição de novos saberes. Tais propósitos da construção curricular objectivando a *"construção do Sujeito-Pessoa quer na dimensão individual quer social"*, vão ao encontro dos *"novos paradigmas sócio-culturais da Educação e do Desenvolvimento"* (AMBRÓSIO<sup>6</sup>: 1).

Para a consecução destes objectivos *"as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente materiais de apoio escrito e audiovisual, bibliotecas, laboratórios, oficinas e meios informáticos, bem como de espaços e materiais para as actividades lúdicas"* (DL 286/89, artº 12º).

### 1.3 Princípios da Organização dos currículos do Ensino Tecnológico

A reforma curricular resultou na aplicação de um conjunto de linhas orientadoras na construção dos currículos. Entenderemos currículo na sua acepção de currículo formal escolar, isto é, como *"simultaneamente um conjunto de intenções (as grandes metas que se desejam alcançar: finalidades do ensino secundário, perfil de formação dos cursos) e um plano de acção (conteúdos: conjunto de conhecimentos, técnicas, competências, habilidades, destrezas, atitudes, valores; métodos de ensino, actividades, meios didácticos; sistema e processos de avaliação que preencham toda a acção da/na escola) destinado a concretizar tais intenções"* (DES,1997:43), prescrito por decisores educacionais e posto em prática por professores (COTTAVOZ) e que decorre num tempo, espaço e contexto específicos (FORQUIN,1989; PACHECO,1995; TANGUY,1986).

Apesar do seu carácter de prescrição, o currículo formal escolar é um sistema aberto, sujeito a alterações de modo a permitir a sua mais fácil adaptação ao meio *"A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of*

*an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice"* (STENHOUSE, 1975:4).

Os currículos dos Cursos Tecnológicos organizam-se em torno de duas vertentes, como que procurando o equilíbrio entre as visões modernista e pós-modernista da educação:

- as componentes de formação cultural e científica têm um peso significativo em torno da carga horária e no número de disciplinas e constituem um tronco comum com a formação não profissional;

- a formação técnica tem uma carga horária e disciplinar reduzida, quando comparada com a sua antecessora do ensino técnico-profissional, e os seus programas não apontam para a especialização. Deste modo, visam assegurar a adaptabilidade profissional num mercado de trabalho em rápida transformação.

Com este novo currículo cria-se uma alternativa ao ensino facultado pelas Escolas Profissionais, mais especializado e com vista à inserção mais imediata no mercado de trabalho, procurando-se cativar um conjunto de alunos que não se sentindo atraídos pelos currículos dos cursos gerais, essencialmente orientados para o conhecimento teórico, pretendem adquirir competências profissionais e, eventualmente, prosseguir estudos - atente-se às disciplinas do tronco comum com os CSPOPE do mesmo Agrupamento<sup>2</sup> e ao regime de exames a que estão sujeitos, que é precisamente o mesmo dos seus congéneres dos CSPOPE.

#### **1.4 Princípios do Desenvolvimento Curricular**

A utilização de um currículo acarreta um conjunto de questões que, sendo perturbadoras, são igualmente conducentes a um processo de reflexão e de regulação de práticas pedagógicas. FORQUIN sintetiza do seguinte modo o papel perturbador do currículo "*C'est pourquoi toute interrogation ou toute critique portant sur la nature des contenus enseignés, sur leur pertinence, leur consistance, leur utilité, leur intérêt, leur valeur éducative ou culturelle constitue pour les enseignants un motif privilégié de réaction inquiète*" (1989:7).

---

<sup>2</sup>Existem 4 Agrupamentos organizados de acordo com a Formação Específica dominante: Científico e Natural, Artes, Económica e Social e Humanidades. Em todos os Agrupamentos se podem encontrar cursos mais orientados para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa

E é o produto desta reflexão que irá sustentar toda a fase de desenvolvimento curricular, que se converte "*em mediador entre escola e cultura nacional (Programa) e escola e culturas autóctones (Programação)* " (ZABALZA, 1994:74). No modelo de desenvolvimento curricular apresentado pelo mesmo autor, o momento de aplicação do currículo, designado por fase de programação, a qual envolverá os 'objectivos, conteúdos e estratégias', será antecedida por três momentos da esfera dos decisores educacionais - Avaliação de necessidades, Prioridades e Organização - e seguida pela avaliação curricular, a qual pode ser partilhada por todos os indivíduos que contactam com um determinado currículo.

O currículo do ensino secundário está centrado nas disciplinas, e o conjunto de actividades em sua função desenvolvidas decorre em tempos e espaços delimitados (ZABALZA, 1994). Por seu turno, a Lei 46/86, vulgarmente conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artº 9º refere que entre os objectivos dos currículos do ensino secundário estão '*o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica*'; '*propiciar contactos e experiência com o mundo do trabalho*', o favorecimento da '*orientação e formação profissional dos jovens*' e, finalmente, o desenvolver de actividades individuais e em grupo.

## **Conclusão**

O referencial na construção dos Cursos Tecnológicos aponta para várias finalidades: formar para a adaptabilidade/flexibilidade dentro de áreas (e não profissões) e assim evitar condenar os jovens formandos/alunos ao desemprego resultante de transformações no mercado de trabalho e na inovação tecnológica; por outro lado, munir os estudantes de conhecimentos técnicos que lhes permita desenvolver actividades dentro de uma área profissional individualmente e em grupo e de uma formação geral/cultural que permita prosseguir estudos noutras vertentes. Deste modo, conseguia-se uma ruptura com o obsoleto ETP. Para dotar a escola de recursos que permitissem o funcionamento dos novos currículos, o Ministério da Educação providenciou a aquisição de grandes quantidades de equipamento. Contudo, os currículos são sistemas abertos, sujeitos a permanentes mudanças, gerando incertezas quanto à sua funcionalidade e às finalidades.

## 2. O DISPOSITIVO EDUCATIVO

### Introdução

A introdução de um currículo num estabelecimento de ensino não é, por si só, determinante do seu bom funcionamento. É forçoso que os actores mobilizem um conjunto de recursos que visem satisfazer as necessidades geradas pelos próprios objectivos e características do currículo. É deste modo que se vai construir um dispositivo educativo e/ou de formação.

### 2.1 Componentes do dispositivo educativo

FIGARI define dispositivo como *"la manière particulière dont on agence les divers organes d'un appareil, d'une machine quelconque, et, par extension, le mécanisme, l'appareil lui-même"* (1994:24). Trata-se de um conjunto de peças que no seu conjunto e dispostas de uma maneira específica vão formar um todo organizado para atingir um determinado objectivo *"souvent circonstanciel et éphémère, est un produit de notre temps: il est empreint de technicité, il cherche l'efficacité, il vérifie les résultats"* (Idem).

São três os momentos da construção do dispositivo, ainda segundo o mesmo autor: o **induzido** – onde se incluem os elementos que estão na base da necessidade de criar um dispositivo, o qual se situa a nível do Contexto na figura 2.1; o segundo momento é o **construído**, isto é, o processo de construção do dispositivo. Na figura 2.1, são os actores internos que, ao desencadear as dinâmicas de concertação estão construindo o dispositivo; finalmente, o **produzido** incide no campo da programação, isto é, adaptar o dispositivo educativo aos objectivos que se encontram definidos pelos decisores, por um lado, e satisfazer os interesses individuais dos actores, por outro.

Ao utilizarmos este conceito no presente estudo, verificamos que o dispositivo educativo identifica-se com o próprio CT no momento em que é transposto de um conjunto de documentos onde existe num estado ideal, para o contexto real da formação. Nesse momento, mobiliza-se o currículo formal - onde estão definidos os objectivos, os conteúdos e os processos e técnicas de avaliação com vista ao controlo dos objectivos atingidos pelos alunos; aproveitam-se as estruturas disponíveis e que servirão de suporte ao funcionamento do curso, sejam eles recursos (físicos - os espaços e os materiais; temporais - carga curricular





Finalmente, analisemos o tipo de sistema que é um dispositivo educativo, nomeadamente aquele onde o Curso Tecnológico funciona. Se atendermos à definição de DURAND (op.cit.:19/20), segundo a qual "*Sistemas abertos são aqueles que praticam numerosas trocas com o que os rodeia; inversamente, os sistemas fechados são aqueles que vivem totalmente virados para o seu interior*", e se atendermos ao objectivo do CT, como qualquer curso tecnológico, em responder ao mercado de trabalho regional e ao próprio currículo que aponta para a flexibilização, para estágios/experiências de trabalho e para actividades de ligação escola-meio, podemos concluir que estamos perante um sistema aberto. Podemos ainda concluir que os dispositivos educativos são, cada vez mais, sistemas abertos vulneráveis ao meio, mas que também podem, de algum modo, influenciá-lo.

## 2.2 Os actores no dispositivo educativo

O dispositivo educativo vai funcionar no seio de uma organização - a escola "*uma escola é um agrupamento importante de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade. Chamemos-lhe uma organização*" (HUTMACHER,, 1992:58). Como tal, ele vai depender de vários grupos humanos que assumem funções diversificadas e de maior ou menor influência dentro da própria organização.

Contudo, a ausência de qualquer um destes grupos originaria alterações significativas no modo como os restantes se posicionam no interior do dispositivo educativo, podendo, eventualmente, por em causa o seu funcionamento. Distinguiremos de entre estes grupos os professores, os alunos, os elementos da gestão da escola. Todos eles fazem parte do puzzle organizado que constitui o dispositivo educativo e também eles exercem uma acção que pode ser determinante para a eficácia do próprio dispositivo, porque "*Aucun acteur dans un système /.../ ne se limite aux «fonctions qui lui sont assignées dans le système, tous dépassent, débordent ces assignations ou «rôles»*" (FRIEDBERG, 1993:200).

Os funcionários - administrativos e auxiliares de acção educativa - limitam-se frequentemente ao desempenho de funções que estão definidas na lei e/ou que são regulamentadas pelo órgão de gestão. O seu contributo a nível da decisão na meso-estrutura é reduzido. Contudo, o seu desempenho, a sua iniciativa e a autonomia parcial na gestão do seu trabalho são determinantes para os considerarmos actores.

## **Conclusão**

Entrámos, pois, na zona onde se irá dar o impacte. Espera-se que os recursos sejam quantitativa e qualitativamente suficientes para que as repercussões do impacte se diluam e se harmonizem com as características do dispositivo. Esta harmonia é conseguida pela acção dos actores que vão desenvolver dinâmicas de concertação, mobilizando para o efeito os recursos passíveis de serem utilizados.

Do mesmo modo, espera-se que o funcionamento do dispositivo vá cumprir os objectivos que fizeram parte do referente dos seus decisores e destinatários.

### **3. A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO**

#### **Introdução**

A construção de um dispositivo educativo, no qual se aglomeram peças diversas reunidas com vista a um objectivo - construir o perfil idealizado pelos decisores educacionais - vai obrigar à concertação das mesmas, pois cada uma influi, de algum modo, no bom funcionamento do dispositivo. Existe, pois uma dinâmica de concertação, conseguida pelos intervenientes no processo educativo, através de práticas distintas consoante o seu papel no interior do sistema educativo *"À medida que se vai descendo do topo para a base do sistema educativo, o nível de responsabilidade no desenvolvimento curricular aumenta, diminuindo a responsabilidade relativamente à elaboração curricular"* (VILAR, 1994:32).

Esta dinâmica de concertação resulta da interacção de actores individuais e colectivos, com diferentes funções no interior do dispositivo de formação, e recursos que vão do currículo escolar formal estabelecido pelas esferas de decisão do Ministério da Educação, aos espaços, equipamentos, recursos humanos e mesmo aos recursos que o meio pode disponibilizar. É nesta tentativa de construir nos formandos o perfil idealizado pelos decisores educacionais, recorrendo à "matéria-prima" disponível e possível, interpretado à luz dos interesses dos grupos organizados (gestão, professores e alunos), que vamos viver processos de gestão, programação, socialização e avaliação que visam atingir uma concertação que permita o funcionamento do dispositivo educativo de modo a atingir os seus propósitos.

#### **3.1 Processos de gestão**

A Lei de Bases do Sistema Educativo e mais tarde o DL 43/89 (vulgo, Lei da Autonomia das Escolas) veio dotar as escolas de um papel na construção dos processos de formação que até então não lhe era institucionalmente reconhecido *"A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como os espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária"* (NÓVOA b, 1992:19).

Consequentemente, os actores que se vão movimentar no espaço desta organização terão um outro poder de decisão e de actuação, podendo utilizar este 'corredor de liberdade' para moldar um processo de formação prescrito à imagem das suas aspirações e da sua própria concepção da formação

Quais os principais obreiros desta dinâmica de concertação no seio do dispositivo educativo em estudo? Vamos pensar no dispositivo como um espaço de acção que, à semelhança de outros, "*se composent d'acteurs qui pensent/.../ qui ont des intentions/.../ qui sont capables de choix /.../ et qui peuvent s'ajuster intelligemment à une situation*" (FRIEDBERG, 1993:197).

Professores e órgãos de gestão do estabelecimento de ensino serão aqueles que mais podem influir no modo de mobilizar os recursos e de ajustá-los às necessidades. Cabe a si dispor os recursos e desenvolver os processos de concertação que permitam o funcionamento do dispositivo.

Porém, também os alunos, como principal destinatário de todo o processo e como beneficiários dos recursos passíveis de utilização, têm uma palavra a dizer e, em certa medida, podem fazer depender de si a utilização que é feita dos recursos.

O papel dos funcionários como agentes activos é frequentemente reduzido, por estes se limitarem a cumprir instruções e a executar tarefas rotineiras, não potencializando as atribuições que lhes são dadas pela lei (ver 5.2.4).

Os conflitos que se geram entre actores, individuais e colectivos, e entre estes e a própria limitação física dos recursos incapazes de responder a todas as propostas de mobilização, estão latentes em todo o processo de concertação "*Les aspirations et motivations multiples, variables et eventuellement contradictoires des membres d'une organisation entrent en concurrence et en conflit avec la rationalité économique que les buts et les règles formelles*" (FRIEDBERG, 1993:57) podendo originar efeitos diversos, como analisaremos no próximo capítulo.

### 3.2 Processos de Programação

Segundo ZABALZA, um programa "*traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejadas por todo um povo*" (1994:13). Nesta afirmação há o reconhecimento do carácter efémero dos próprios programas. A construção de um

currículo onde é feita uma selecção de áreas de saber ou disciplinas nas quais são seleccionados conjuntos de saberes, de saber-fazer e, frequentemente, de saber-estar, visam responder a contextos históricos e a determinados princípios que visam responder a esses mesmos contextos. Estamos no momento da sua concepção.

Num segundo momento, esse programa vai ser posto em prática num contexto educativo e, para o efeito, os professores vão recorrer a operações que *"levam a efeito para organizar a nível concreto, a actividade didáctica e dessa forma, porem em prática aquelas aprendizagens que constituirão o currículo efectivamente seguido pelos alunos"* (Idem:18). Entramos, pois, no processo de programação. Aqui vão ser tomadas decisões *"acerca da selecção, da sequencialização e da organização funcional dos conteúdos"* (Idem:118).

Trata-se de um processo no qual os professores podem assumir um protagonismo significativo, apesar dos constrangimentos que limitam o exercício da sua autonomia *"No contexto didáctico /.../ a responsabilidade que se lhe confere como mediador do projecto educativo/didáctico, no contexto institucional (de gestão) e administrativo a sua responsabilidade é diluída e a sua autonomia débil porque está pendente de limites impostos, caso de directrizes curriculares, organização do sistema educativo, etc."* (PACHECO, 1995:19).

Contudo, não se trata de um processo realizado pelos professores individualmente, apenas. Os órgãos intermédios de gestão da escola - conselhos de turma e conselhos de grupo - têm um papel importante nesta tomada de decisões<sup>3</sup>. Também o Conselho Pedagógico está dotado de um enquadramento legal que lhe permite assumir algum protagonismo no processo de programação.

### 3.3 Processos de Socialização

FRIEDBERG entende uma organização como *"une arène politique ou un marché sur lequel s'échangent des comportements et se poursuivent des stratégies de pouvoir particulières et dont les caractéristiques (buts, structures, règles du jeu, «culture») sont, à leur tour, le simple produit de ces échanges et de ces confrontations"* (1993:56). Como organização, a escola vai viver um conjunto de conflitos protagonizados por actores que desempenham funções diferentes no seu interior,

---

<sup>3</sup> Atente-se ao papel dos Conselhos de Turma na definição de estratégias específicas para cada caso particular e para a turma em geral. Já no que diz respeito aos Conselhos de Grupo, o seu papel na coordenação das planificações a médio e longo prazo é bem evidente desta partilha de decisões no processo de programação.

que têm modos diversos de se relacionarem com as próprias finalidades da organização, que procuram satisfazer aspirações igualmente diferentes e, finalmente, que se encontram ordenados por uma escala hierárquica cujos fundamentos se encontram mais no campo funcional, isto é, pela função atribuída a cada actor, do que por uma lógica de poder.

Duas das características do exercício do poder nas escolas são a representatividade e a rotatividade dos titulares de cargos. No primeiro caso, porque é possível encontrar representantes dos diversos actores que convivem no espaço estabelecimento de ensino no seu topo hierárquico: Conselho Directivo e, em grande medida, Conselho Pedagógico. Por outro lado, tratam-se de estruturas democráticas submetidas a escrutínio periódico, o que permite uma rotatividade significativa dos seus elementos .

Logo, o campo de interacções vai decorrer mais num plano funcional onde se jogam perspectivas diversas sobre o funcionamento do dispositivo educativo, do que num plano onde os actores colectivos procuram conquistar uma posição na escala hierárquica. Deste modo, e no presente estudo, o ponto de referência da acção de cada actor colectivo no dispositivo educativo são as suas próprias expectativas sobre o funcionamento do próprio dispositivo e os fins objectivados, considerando sempre a sua função na organização.

Os processos de socialização dizem respeito não apenas às interacções que se estabelecem entre os diversos intervenientes responsáveis pelo funcionamento do dispositivo, mas também à regulação do comportamento dos actores à natureza do dispositivo e, no sentido oposto, o manuseamento do dispositivo de modo a obter o maior grau de satisfação para as suas aspirações individuais e colectivas.

### **3.4 Processo de Avaliação**

STUFFLEBEAM define avaliação como "*le processus par lequel on délimite, obtient, et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles*"<sup>4</sup>. A avaliação é efectuada através da percepção que cada actor individual e colectivo tem do próprio dispositivo educativo, frequentemente sem o auxílio de instrumentos de apoio, e vai permitir o desenvolvimento de estratégias que sejam consideradas como mais pertinentes para a resolução de situações problema e de necessidades

---

<sup>4</sup> STUFFLEBEAM D. et al. (1980), L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ottawa, NHP, citado por FIGARI op. cit., p.27

emergentes. As informações resultantes da avaliação estão por detrás das dinâmicas de concertação levadas a cabo pelos actores no dispositivo.

### 3.5 As dinâmicas de concertação

As dinâmicas de concertação num dispositivo educativo resultam da utilização que os actores fazem dos recursos, com vista à consecução de objectivos definidos pelos decisores e à satisfação dos seus interesses individuais e como grupo. Contudo, frequentemente tal acarreta relações algo contraditórias: a cooperação e o conflito que lhe estão subjacentes *"o conflito é /.../ inerente à cooperação, porque é gerado pela desigualdade entre as partes e instituído pelas regras que organizam esta participação"*(QUIVY e CHAMPENHOUDT, 1992:129).

O dispositivo educativo vai servir de palco para o desenrolar de tensões, nas quais os pontos de cooperação e de conflito vão ser uma constante:

- entre os actores internos e externos, mais ou menos activos, no funcionamento do dispositivo e que aqui jogam os seus diferentes interesses;

- entre os actores que procuram mobilizar e regular os recursos à luz das suas aspirações e o próprio dispositivo de formação. Aqui assumem o papel de actor estratégico na definição que lhe é dada por FRIEDBERG *"un être actif, qui n'absorbe pas passivement le contexte qui l'entoure, mais qui le structure à son tour, un être actif qui, tout en s'adaptant aux règles du jeu de son contexte d'action, les modifie à son tour par son action"* (op. cit.: 198);

- entre os actores no dispositivo e os próprios princípios que estão por detrás do sistema educativo, designado por de DE LANDSHEERE, V. como 'demanda social', visto resultar *"das necessidades e das aspirações dos indivíduos, por oposição às disposições educativas tomadas para responder às necessidades da sociedade em especial às necessidades económicas desta"* (1994:80);

- entre o projecto dos decisores educativos e os interesses das próprias empresas/meio;

- entre o projecto dos decisores educativos e as aspirações sociais dos indivíduos, gerando o 'hiatos-tensão': *"a dinâmica social (e também educativa) estará no «hiatos tensão» entre as necessidades essenciais - as necessidades básicas educativas - características de uma dada época histórica /.../ e o desejo de*



*ultrapassagem dessas necessidades transformado em aspiração social "* (STOER, 1991:196).

### **3.6 Efeitos das dinâmicas de concertação**

É desta dinâmica de concertação, conseguida através de processos de gestão, programação, socialização e avaliação que vão surgir efeitos de satisfação e de desperdício.

Os efeitos de satisfação são conseguidos de múltiplas formas, nomeadamente quando se verifica:

- uma conciliação de interesses de indivíduos ou grupos que permitam um melhor funcionamento do dispositivo de educação;

- também há um efeito de satisfação quando a escola, como organização, consegue simultaneamente responder aos apelos educacionais do meio e dos decisores e manter a autonomia pedagógica que conquistou, gerindo um projecto próprio;

- verifica-se, igualmente, satisfação quando se consegue gerir um projecto educativo concebido por decisores educacionais regulando-o com sucesso a situações de ensino-aprendizagem específicas;

- também quando o projecto educativo agora cumprido abre caminho para novas aspirações, produz-se um efeito de satisfação.

Quando as situações de conflito não são ultrapassadas, originando uma deficiente ou má utilização de recursos ou um enviesamento dos resultados face às expectativas de decisores e dos actores que intervêm no dispositivo educativo, geram-se desperdícios.

### **Conclusão**

O impacte resultante da introdução de um novo currículo e a construção de um dispositivo educativo para a consecução de objectivos pré-definidos vai desafiar os actores que se movimentam no sistema. As dinâmicas de concertação a desenvolver dependem, por um lado, dos recursos passíveis de serem utilizados,

mas, por outro, da própria iniciativa e capacidade de mobilização dos recursos pelos próprios actores. Com base nas hipóteses de interacção, importa apercebermo-nos dos processos de regulação gerados pelo impacte de um novo currículo e dos efeitos que daí resultam.

## **4. A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CT DESIGN**

### **Introdução**

A estrutura curricular dos CT faz parte de uma estratégia global em que se procuram adequar as prioridades educativas a novas preocupações políticas, económicas e sociais. O Decreto Lei 286/89, que aprova os novos currículos resultantes da Reforma Curricular, enquadra deste modo a reestruturação curricular: *"A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assume o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia".*

Numa outra vertente, a formação a facultar nos cursos tecnológicos visa preparar mão-de-obra altamente especializada, de acordo com os padrões do Nível de Qualificação III, sem se afastar dos objectivos da formação tecnológica que visa preparar o aluno/formando para o exercício de uma profissão ou família de profissões. A validação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos através de certificado de competências profissionais é o culminar de um processo de avaliação da consistência interna dos conhecimentos adquiridos, e também uma forma de potenciar a sua empregabilidade.

### **4.1 A estrutura curricular do CT de Design**

O Currículo do CT de Design é constituído por três componentes: Formação Geral, Formação Específica e Formação Técnica. Estão ainda previstas: uma disciplina transdisciplinar - Área-Escola; Especificações Terminais e, na periferia do currículo, Actividades de Complemento Curricular.

A componente de Formação Geral é comum aos Cursos Tecnológicos e Gerais. O conjunto de disciplinas desta formação constitui o que é designado por 'tronco comum'. O tronco comum de disciplinas ou matérias constitui aquilo que é considerado como *"competências de base ou de património cultural comum, ou dos dois ao mesmo tempo"*(OCDE, 1992:86), isto é, os Saberes reconhecidos como

fundamentais para todos os cidadãos. Este 'património cultural comum' é composto pelas disciplinas de Português, Introdução à Filosofia, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Moral e Religiosa ou Desenvolvimento Pessoal e Social (não se encontrando generalizada a sua implementação), sendo a carga horária aquela que se apresenta no **quadro 4.1**<sup>5</sup>:

**Quadro 4.1**

Componente de Formação Geral	Disciplinas	Cargas	Horárias	Semanais
		10º Ano	11º Ano	12º Ano
	Português	3	3	3
	Int. à Fil.	3	3	--
	Ling. Estr.	3	3	--
	Ed. Fis.	2/3	2/3	2/3
	EMR/DPS	1	1	1

A Formação Específica do currículo dos Cursos Tecnológicos funciona como a "*fundamentação científica das disciplinas técnicas*" (GETAP<sub>b</sub>). No curso em análise, esta formação é constituída pelas disciplinas de História das Artes Visuais e Desenho e Geometria Descritiva:

**Quadro 4.2**

Componente de Formação Específica	Disciplinas	Cargas	Horárias	Semanais
		10º Ano	11º Ano	12º Ano
	H. A. V.	4	4	4
	Des. Geo. Des.	3	3	3

Os objectivos da Formação Técnica, de acordo com o documento do GETAP atrás referido, visa, para além do desenvolvimento de competências específicas, a aproximação a contextos de trabalho e à inovação tecnológica, reforçar as capacidades de empreendimento, de criatividade e de trabalho em equipa. Tal será conseguido através de um conjunto de disciplinas, que serão leccionadas ao longo do curso como a seguir se indica:

<sup>5</sup>Quadros 4.1, 4.2 e 4.3 - fonte GETAP

Quadro 4.3

Componente de Formação	Disciplinas	Carga	Horária	Semanal
		10º	11º	12º
Técnica	Métodos Quantitativos/ Matemática	3	--	--
	Teoria do Design	--	3	3
	Tecnologias	4	4	6
	Oficina do Design	3	3	6

Quanto à área transdisciplinar que é a Área-Escola, ela tem como objectivos o desenvolvimento de projectos multidisciplinares, perspectivando a articulação entre a escola e o meio envolvente. Vai utilizar um crédito de 95 a 110 horas das várias disciplinas intervenientes no projecto e deverá desenvolver-se no espaço aula (DESPACHO 142/ME/90).

As especificações terminais podem assumir diversas formas, nomeadamente através de especificações curriculares, experiências de trabalho e estágios. Também ciclos curtos de formação após a conclusão dos Cursos Tecnológicos estão previstos, nomeadamente os que dão acesso aos Diplomas de Especialização Tecnológica, carecendo, contudo, de regulamentação que permita o seu funcionamento.

Finalmente, e paralelamente ao currículo escolar formal, está prevista a realização de actividades de complemento curricular, que se caracterizam pelo seu carácter *"facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos"* (DL286/89, artº 8º) e que, tal como a sua designação indica, visam dar um contributo para o enriquecimento do próprio currículo.

## Conclusão

O currículo do CT de Design, à semelhança do que acontece com outros cursos tecnológicos, está estruturado de modo a desempenhar uma dupla função: por um lado, dar a formação necessária para a certificação dos alunos como 'profissionais

altamente qualificados' (nível de qualificação III), podendo essa formação ter continuidade em estágios e/ou experiências de trabalho; por outro, assegurar uma formação geral em tudo idêntica ao CSPOPE do mesmo Agrupamento, permitindo que os alunos do curso tecnológico possam ambicionar o prosseguimento de estudos numa instituição de ensino superior.

Paralelamente, os cursos tecnológicos têm uma finalidade privilegiada - a formação profissional - para estabelecer a "ponte" interactiva entre a escola e o meio, o que constitui um outro objectivo da Reforma Curricular.

## ***SEGUNDA PARTE***

### ***O OBJECTO DE ESTUDO***

## 5. O ESPAÇO DE ANÁLISE

### **Introdução**

Consideremos, a título de metáfora, o Curso Tecnológico como uma bola de bilhar que é lançada e se movimenta no interior de uma mesa com o objectivo de alcançar os objectivos previamente definidos pelo jogador. Contudo, e apesar da firmeza das intenções, o seu percurso é marcado pela incerteza. Desta combinação entre os objectivos e a margem de imprevisibilidade do percurso resultam efeitos mais ou menos previstos. Deste modo, depois do lançamento e de produzidos hipotéticos impactos, avaliam-se os efeitos: a posição da bola de bilhar face às restantes é agora diferente e novas estratégias têm de ser pensadas por cada um dos jogadores envolvidos antes de se efectuar novo lançamento, de forma a conseguir as necessárias correcções ao posicionamento. Tal permitirá que os jogadores intervenientes possam atingir o objectivo mais facilmente.

Algo idêntico acontece quando se introduz um curso num estabelecimento de ensino. Ele foi aí introduzido para produzir determinados efeitos. Contudo, sofrerá desvios causados pelos obstáculos que vai encontrado na sua implantação e no seu desenvolvimento e vai provocar um conjunto de interacções com os componentes do sistema. Existe, porém, uma diferença significativa face ao jogo de bilhar: aqui as restantes bolas colocadas na mesa têm uma dinâmica própria e, também elas, são em parte responsáveis pelo seu percurso.

Importa, agora, definir o sistema a analisar. BERBAUM (1982:50) sublinha a maleabilidade da delimitação do próprio e o carácter subjectivo que este assume "*Le système ne possède pas de limites fixes déterminées une fois pour toute; ces limites dépendent des problèmes que le système doit affronter ou plus précisément que l'observateur retient*". Por seu turno, a ideia que FIGARI transmite de sistema é a de como um feixe de interacções permeáveis ao exterior "*Le système est généralement défini comme une unité complexe, un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux et éventuellement avec le milieu extérieur*" (1994:51).

Para o presente estudo, o sistema confina-se ao espaço onde um feixe de interacções provocadas pela introdução de um Curso Tecnológico num estabelecimento de ensino.



## 5.1 Procedimento de análise

FRIEDBERG aponta como primeiros passos para a abordagem de um problema a identificação dos actores envolvidos e o tipo de relação destes com a situação problema *"il faut traduire un problème /.../en un réseau d'acteurs empiriques, concernés directement ou indirectement par le traitement de ce problème. En second lieu, il faut décrire et analyser la structure de relations entre ces acteurs pour comprendre en quoi le réseau forme un système"* (op. cit.: 233). Também RODRIGUES (1993:7) refere a necessidade de o avaliador se inserir no *"sistema de acção construído em torno da vertente que se pretende avaliar"*, devendo para o efeito auscultar-se os actores no sistema de acção de modo a obter-se um conjunto de dados equilibrados para que *"não se corra o risco de se tornar apenas num espaço de legitimação ou, no sentido oposto, de reclamação"*.

BERBAUM (1982:40) na sua abordagem sistémica sublinha que *"les éléments doivent être définis à la fois à partir de leurs caractères originaux, de leurs interrelations, de l'organisation à laquelle ils participent, du tout auquel ils s'intègrent"*.

Nesta definição do espaço de análise em torno do problema do impacte que a introdução do CT de Design trouxe para o estabelecimento de ensino, houve, pois, necessidade de seleccionar os intervenientes no sistema delimitado e verificar a rede de interacções entre si criadas e que de algum modo possam reflectir os efeitos do impacte atrás referido. Contudo, e ainda segundo BERBAUM, não podemos de modo algum omitir os factos de sistemas como este possuírem fronteiras artificiais e de serem efémeros, pois foram concebidos em função do objecto de estudo e, por outro lado, das suas fronteiras serem permeáveis e que os tornam fortemente influenciados por outros sistemas com os quais estabelecem relações de reciprocidade.

## 5.2 Os intervenientes inquiridos e a sua participação na rede de interacções

Existem dois tipos de interacção: uma que é utilizada de facto pelos actores, a outra é a que potencialmente pode ser utilizada por estes, mas que permanece *"adormecida"*. Tal significa que frequentemente não são totalmente rentabilizadas as interacções passíveis de serem utilizadas pelos actores no dispositivo educativo.

Nas interacções considerou-se a existência de um dispositivo educativo, no qual se movem actores e que por estes é regulado/transformado de acordo com os respectivos papéis no seio da organização. As interacções abaixo indicadas são

aquelas possíveis de acontecer no quadro do papel de cada um dos actores no dispositivo educativo.

O quadro da autonomia da escola vai apontar e justificar alguns campos de interacção - *"A autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente"* (DL 43/89, art.º 8º). Para além dos domínios atrás mencionados, um outro campo de interacção - a socialização - é motivada pelo facto dos intervenientes conviverem na mesma estrutura de educação e, frequentemente se verem envolvidos em situações de cooperação e de conflito.

Foram seleccionados todos os indivíduos que tiveram contacto funcional com o CT durante o ano lectivo 1996/97. O contacto funcional foi fundamental para organizá-los em actores colectivos e a partir daí procurar conhecer as perspectivas que os mesmos poderiam ter do impacte da introdução do CT no estabelecimento de ensino. Este contacto funcional fundamenta-se nas características do trabalho, organização e responsabilização numa escala hierárquica, dos actores que se movem num estabelecimento de ensino.

Deste modo, organizaram-se os seguintes grupos de actores:

### 5.2.1 - Órgãos de Gestão:

*Conselho Directivo e Conselho Pedagógico. O contacto funcional de ambos com o Curso Tecnológico é determinado, em grande medida, pelo quadro legal.*

A Portaria 677/77, que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Directivos, no seu ponto 1 sumaria as competências deste órgão de gestão *"O Conselho Directivo é o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, exceptuada a competência específica do Conselho Pedagógico no que respeita à orientação pedagógica e do conselho administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental"*. Por tal, o CD enquanto órgão de gestão mantém um contacto funcional indirecto com o CT de Design, o qual materializa-se através da ratificação de decisões de órgãos intermédios de gestão - Conselhos de turma e de grupo - ou através da viabilização de decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo que de algum modo possam ter implicações no funcionamento do curso.

Já no que diz respeito ao Conselho Pedagógico, as suas competências estão estipuladas pelo Despacho 8/SERE/89 e através desta regulamentação são criados canais que viabilizam quer o contacto directo como o indirecto com o CT. Das suas atribuições salientaremos as que passamos a indicar: *"Assegurar a orientação pedagógica, definindo os critérios a ter em conta na preparação e funcionamento do ano lectivo, no que respeita, nomeadamente, a implementação de apoios pedagógicos acrescidos, a organização de turmas, o aproveitamento de espaços, a distribuição de serviço lectivo e não lectivo, a elaboração de horários ..."* e *"Dinamizar a coordenação interdisciplinar e colaborar com o Conselho Directivo na inventariação de necessidades em equipamento e meios didácticos e em estruturas de apoio"*. Temos pois um actor colectivo cuja actuação terá uma influência na organização do desenvolvimento curricular.

Pela sua própria constituição - que assenta maioritariamente na representatividade de grupos disciplinares, do Conselho Directivo, de alunos e da Associação de Pais - torna-se o núcleo aglutinador de informações e decisões, sendo, inversamente, o ponto de partida no processo de disseminação de informações e de decisões aí assumidas. Por outro lado, trata-se de um órgão consultivo, cuja relação com o CD é muito estreita, como o dita o próprio facto de ambos os órgãos serem presididos pela mesma pessoa.

O CP tem poderes para de algum modo alterar as condições de funcionamento do CT, apresentando soluções exequíveis. Este órgão de gestão é informado sobre alguns aspectos do funcionamento do curso, nomeadamente sobre actividades de complemento curricular, projectos e estágios inseridos no Plano Anual de Escola. De igual modo, é dado conhecimento ao CP da estatística contendo os dados sobre o sucesso escolar por turma/disciplina/ano.

Cabe ao Conselho Directivo avaliar as necessidades no que diz respeito a recursos humanos, materiais e espaciais e procurar supri-las após equacionados os factores conjunturais. O seu contacto com os professores do CT ocorre sob diversas formas:

- com os professores, em geral, são tidos contactos informais frequentes. Já os professores que fazem parte do CP têm, igualmente, contactos formais regulares nas reuniões deste conselho com o Presidente do Conselho Directivo;

- com o delegado do 5º grupo, que também é professor do CT, são tidos contactos formais regulares no CP, para além de um conjunto de documentos escritos em representação do grupo que dirigiu ao CD e de um elevado número de contactos informais;

- com os Directores de Instalações, para além dos contactos informais que têm com o CD, canalizam para este órgão um conjunto de documentos escritos - requisições de material, inventários e levantamentos de necessidades. Do mesmo modo, algumas situações irregulares, alvo de denúncias escritas e dirigidas a organismos regionais e centrais do Ministério da Educação, foram canalizadas pelo CD;

- finalmente, existe o contacto do CD com os professores acompanhantes de estágio dos alunos, com vista ao estabelecimento de contactos com as empresas onde o estágio se realiza e para tratamento de formalidades necessárias à candidatura a financiamento do PRODEP.

O Conselho Pedagógico integra o delegado do 5º Grupo e também outros professores que leccionam ao Curso Tecnológico. Questões relativas ao funcionamento do curso e das instalações específicas de Educação Visual/Desenho/Tecnologias de Design têm sido levantadas pelo delegado do 5º grupo, em Conselho Pedagógico.

### **5.2.2 - Professores das turmas do CT –**

*nas Formações Geral, Específica e Técnica - os quais por vezes podem exercer um papel duplo caso pertençam aos órgãos de gestão.*

Os deveres profissionais dos professores estipulados pelo Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo DL 139-A/90, apontam para aspectos de índole pedagógica num quadro onde imperam interações e onde o professor para além do papel individual que desempenha é, igualmente, visto como um elemento integrado numa cadeia de interações e potenciador das mesmas: "*Participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas*", "*Enriquecer e partilhar os recursos educativos*", "*Gerir o processo de ensino-aprendizagem*", "*Corresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações*" e "*Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente*".

A interacção dos professores da turma com o CT faz-se em diversas frentes, de acordo com as funções do próprio professor. Em primeiro lugar, a interacção faz-se na disciplina que leccionam. Outros professores, pelo facto de desempenharem cargos de Director de Turma, Delegado de Grupo ou ainda pelo facto de desenvolverem actividades de complemento curricular ou outros projectos, podem

ainda desenvolver acções noutros domínios. Também o Delegado do 5º Grupo tem um contacto regular com outros professores do CT, com o CP e o com o CD, enquanto que o DI mantém um contacto muito regular com a Área de Contabilidade dos Serviços Administrativos e com o Conselho Directivo.

Para além destes contextos, outro tipo de interacção de carácter mais informal se estabelece no dia a dia entre os professores, estes e os alunos ou com os AAE.

Quais os efeitos esperados das interacções dos professores com o CT?:

- podem diferenciar o modo de trabalhar os programas, dentro dos limites estabelecidos pelas directrizes oficiais;
- procedem ao controlo das aprendizagens do curso;
- procedem à avaliação externa do funcionamento do dispositivo;
- efectuam o levantamento de necessidades resultantes de insuficiências e colaboram na resolução de problemas;
- dão um contributo de relevo para que o dispositivo adquira uma certa dinâmica.

### **5.2.3 - Alunos do CT de Design:**

muito embora desempenhem um papel fragilizado nos órgãos decisórios a nível da meso-estrutura do sistema educativo - que é a escola - eles constituem grupos de pressão, mais ou menos organizados, podendo a sua actuação condicionar as dinâmicas de concertação, sobretudo aquelas que têm uma incidência mais próxima da micro-estrutura, ou seja, da sala de aula. Como principais destinatários das políticas educativas, os alunos oferecem-lhes resistências de vária ordem e procuram geri-las de acordo com os seus interesses individuais e colectivos.

Do mesmo modo, as suas perspectivas sobre o funcionamento de um dispositivo educativo são condicionadas pela resposta que são capazes de dar a parâmetros do domínio cognitivo, pelas expectativas apriorísticas sobre o curso, pela sua vivência no decurso do processo de aprendizagem, e, finalmente, pela avaliação retrospectiva que fazem do funcionamento do dispositivo que, progressivamente até ao final do curso, assumirá um carácter prospectivo.

A interacção dos alunos com o dispositivo resulta do facto de estes serem não apenas os destinatários do currículo formal, mas também por o procurarem adequar às suas características e motivações pessoais. E se por um lado são o objecto da avaliação interna, para efeitos de controlo e validação de conhecimentos

adquiridos, por outro lado tornam-se actores da avaliação do dispositivo, avaliando o seu funcionamento, apontando necessidades e propondo soluções.

#### 5.2.4 - Funcionários:

atendendo ao número diminuto de funcionários que têm um contacto funcional regular com o CT, foram seleccionados de entre os Auxiliares de Acção Educativa e dos funcionários dos Serviços Administrativos aqueles que melhor conhecem o CT. Não tendo poder de decisão sobre o funcionamento do CT, do trabalho que desenvolvem a nível do suporte logístico pode depender em grande medida as condições materiais nas quais as actividades lectivas se irão desenrolar. Eles podem, igualmente, contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de concertação.

As competências dos Auxiliares de Acção Educativa são definidas pelo Anexo XXI ao DL 223/87 e incluem na área de apoio à actividade pedagógica a colaboração *"com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as actividades lectivas"*, a limpeza e arrumação das instalações à sua responsabilidade e *"poderão ainda ser cometidos nesta área funções de apoio à biblioteca e aos laboratórios"*. Daí ter sido seleccionada a funcionária que dá apoio às instalações do Curso Tecnológico de Design e uma outra que a substitui ou que com ela colabora regularmente.

Já no que diz respeito aos Serviços Administrativos foram inquiridos os funcionários que trabalham na área da contabilidade. Esta área engloba os Serviços de economato e tesouraria. O DL 223/87 estabelece que ao ecónomo *"competem genericamente providenciar a aquisição e ocupar-se do armazenamento e distribuição dos aprovisionamentos necessários ao funcionamento do estabelecimento de ensino"*. Para o efeito, deverá informar-se sobre os produtos e outros materiais necessários, recebê-los e conferi-los através dos documentos respectivos, *"manter actualizado o registo das existências e entradas e saídas dos produtos e material"* e ainda informar o órgão de gestão para a necessidade de proceder a pequenas obras de conservação e reparação de avarias.

Quanto ao tesoureiro cabe-lhe o conhecimento dos bens adquiridos, pois deverá *"proceder ao pagamento de despesas de funcionamento, devidamente autorizadas, emitindo os cheques necessários"* e também terá de *"colaborar na elaboração de balancetes a apresentar nas reuniões do Conselho Administrativo"*.

Não se inquiriu o Chefe dos Serviços Administrativos, pelo facto de não existir aquando da aplicação do inquérito. O inquérito destinado aos funcionários têm um número limitado de questões, atendendo ao conhecimento parcelar que têm do funcionamento do próprio curso.

## Conclusão

Do que foi dito atrás se pode concluir que o papel desempenhado pelo actores no sistema de acção é diferente, podendo agir de modos diversos no interior do sistema "*Il a ce statut par sa simple appartenance au champ étudié dans la mesure où l'on peut montrer que son comportement contribue à structurer ce champ*" (FRIEDBERG, 1993: 199).

Seleccionados os actores que mais directamente interagem com o curso Tecnológico de Design e que mais contribuem para a própria construção do dispositivo educativo, vamos procurar conhecer através das suas perspectivas os efeitos do impacte da introdução do curso no estabelecimento de ensino.

Não podemos, porém, ignorar o papel duplo desempenhado pela população seleccionada e que constituirá, certamente, um referencial implícito para as suas respostas: por um lado, eles fazem parte dos recursos humanos mobilizáveis e necessários ao funcionamento do curso; por outro, como actores são capazes de desenvolver dinâmicas de concertação, adequando o curso às condições apriorísticas do dispositivo e fazendo este evoluir, introduzindo-lhes mecanismos que permitam satisfazer as exigências programáticas.

## **6. O Contexto de funcionamento do CT de Design**

### **Introdução**

Qualquer análise que se faça ao funcionamento de um dispositivo educativo carece de uma compreensão do próprio contexto do seu funcionamento, pois qualquer que seja o juízo a efectuar este deverá sempre levar em linha de conta uma conjuntura específica como ponto de referência.

*"Les contextes d'action sont marqués par une interdependence beaucoup plus grande entre acteurs qui /.../ ne peuvent pas ou plus se permettre de négliger les répercussions de leurs propres comportements sur ceux des autres, et dont les décideurs n'affectent pas seulement les interactions au sein du système, mais aussi le système lui-même"* (FRIEDBERG, 1993:111).

Deste modo, procuraremos no presente capítulo dar uma visão sobre o contexto do funcionamento do CT de Design num período específico - ano lectivo 1996/97 - e também de alguns momentos que antecederam este período, desde a proposta de abertura do curso e ainda o processo de mobilização de recursos para viabilização do funcionamento do dispositivo educativo.

### **6.1 O projecto de abertura do CT de Design no estabelecimento de ensino**

RANDNOR estabelece três níveis de responsabilidade para a escola, no que diz respeito aos currículos: fundamentação, implementação e efeitos - *"The curriculum is the formulation and implementation of an educational proposal to be taught and learned within the school /.../ and for which the institution accepts responsibilities of 3 levels: its rationale, its actual implementation and its effects"* (1994:3).

Tal como a nível da esfera de decisão das políticas educativas fora decidido dar uma nova configuração aos Cursos Tecnológicos, com vista à simplificação do ETP e também para facultar uma formação profissional inicial de características mais flexíveis, também a escola apresentou uma fundamentação na sua proposta de abertura do CT de Design. Assim, num documento datado de 1993 e por iniciativa do 5º grupo (professores de Educação Visual/Desenho), surgiu uma 'Breve



Fundamentação do 5º Grupo para a abertura do "Curso Tecnológico de Design - Opção Comunicação" - CSPOVA' (**Anexo IX**)

Os motivos alegados pelo 5º Grupo apontam em duas direcções: a tradição (o facto de, nos antigos currículos, o 9º ano facultar a opção de Arte e Design e o Curso Complementar oferecer a Área de Introdução às Artes Plásticas); e a dinâmica (os professores deste grupo disciplinar estiveram envolvidos em várias actividades interdisciplinares e de articulação entre a escola e o meio).

Como resultado da abertura do curso, esperavam os proponentes dar resposta às solicitações dos alunos que procuravam um curso que os preparasse para a vida activa e, simultaneamente, apetrechar a escola com os equipamentos necessários.

Trata-se de uma proposta que apresenta como trunfos o trabalho desenvolvido no passado, já que a quantidade dos recursos físicos e humanos disponíveis é pouco abonatória à partida.

## **6.2 Breve historial da abertura e funcionamento do CT**

Tal como foi anteriormente referido, a proposta de abertura do CT de Design data de Março de 1993 (**Anexo IX**) e fundamentou-se sobretudo na tradição da escola no que diz respeito ao funcionamento de opções e cursos relacionados com as Artes Visuais e na dinâmica que caracterizou o trabalho desenvolvido pelos professores do 5º grupo.

Em Maio de 1993, em ofício dirigido ao GETAP pelo Conselho Directivo é feito um protesto ( **Anexo X**) pelo facto de, até então, não ter sido autorizada a abertura do CT de Design e de um outro de Química. O protesto visou ainda dois outros aspectos: o facto da distribuição dos Cursos Tecnológicos pela cidade não respeitar estudos anteriores sobre recursos (físicos, materiais e humanos)<sup>6</sup>; foi feito um pedido de esclarecimento à DREL sobre os critérios que levaram este organismo do Ministério da Educação a tomar tal decisão.

Também não foi possível localizar nos arquivos da escola o ofício onde era autorizada a abertura do CT de Design. Contudo, este teve início ainda no ano lectivo 1993/94 com uma turma de 32 alunos.

---

<sup>6</sup>Não foi possível encontrar nos arquivos da escola o estudo mencionado

No ano lectivo 1994/95, funcionaram 2 turmas do 10º ano (26 e 19 alunos) e uma turma do 11º ano (15 alunos).

Em 1995/96 funcionaram 4 turmas: 2 do 10º ano (30 e 29 alunos); 1 do 11º ano (22 alunos); e uma do 12º ano (14 alunos).

Paralelamente, a história do funcionamento do curso é caracterizada por uma procura estável e elevada, considerando que na cidade existe um outro estabelecimento de ensino que oferece o mesmo CT. Também o corpo docente que garante a leccionação das disciplinas é maioritariamente estável - 68,8% eram professores do Quadro (**Anexo XI**) - e existem 12 professores do 5º grupo pertencentes ao Quadro. Porém, o apetrechamento específico do CT tem, frequentemente, deparado com dois níveis de problema: a impossibilidade de instalação de algum equipamento, o seu desajustamento ao trabalho a efectuar para o CT, pelos seus custos de manutenção; por último, o insucesso escolar no ano de entrada do ciclo - 10º ano - é muito elevado<sup>7</sup>: 1993/94 - 56.3%; 1994/95 - 37,5% e 46,7% ; 1995/96 - 35.5% e 50%.

### **6.3 Contexto de funcionamento do CT no ano lectivo 1996/97**

Na escola secundária onde se vai realizar o presente estudo - Escola Secundária D. João II – são leccionados o 3º ciclo da educação básica e o ensino secundário (onde se integra o Curso Tecnológico de Design). A escola localiza-se num meio urbano com cerca de 150 mil habitantes. A população activa distribui-se sobretudo pelas indústrias e serviços locais, muito embora os alunos das zonas limítrofes da cidade possam pertencer a famílias ligadas ao sector primário. A actividade piscatória é pouco representativa para os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino localizado a alguma distância da zona ribeirinha.

A população escolar, aproximadamente 1365 alunos está distribuída por 23 turmas no 3º ciclo e 28 turmas no ensino secundário. A nível do ensino secundário funcionam os seguintes cursos:

- 1º Agrupamento - Científico-Natural: CSPOPE - 15 turmas; CT de Construção Civil - 3 turmas;

- 2º Agrupamento - Artes: CSPOPE - 3 turmas; CT Design - 4 turmas.

---

<sup>7</sup> Para além das situações de retenção, foram contabilizadas as exclusões por faltas e as anulações de matrícula

- 3º Agrupamento - Económico e Social: CSPOPE - 1 turma (12º ano).

- 4º Agrupamento - Humanidades: CSPOPE - 3 turmas.

No ano lectivo 1996/97, ano a que se reporta o presente estudo, existem quatro turmas do CT de Design neste estabelecimento de ensino: 2 no 10º ano, que no final do 2º período do ano lectivo 1996/97 totalizavam 41 alunos; 1 no 11º ano, com 31 alunos; 1 no 12º ano com 23 alunos.

#### **6.4 Recursos mobilizados para o funcionamento do CT**

*"Le système fut conçu comme un ensemble de règles et de contraintes que l'acteur doit apprendre à utiliser ou à contourner plus qu'à respecter"* (TOURAINÉ, 1992:20)

Os actores no dispositivo educativo vão movimentar-se dentro de um sistema que dispõe de recursos próprios, internos e externos (visto tratar-se de um sistema aberto) e o modo de utilização vai ser um meio fundamental para vencer os constrangimentos gerados no interior do próprio dispositivo educativo.

Vamos considerar quatro categorias de recursos existentes no sistema passíveis de serem mobilizados - humanos, físicos (espaciais e materiais), temporais (entendidos na sua relação com o recurso currículo) e externos.

O recurso 'currículo', uniforme para todos os estabelecimentos de ensino onde funciona o CT de Design, é, à partida, o primeiro recurso a mobilizar (pois constitui o cerne do dispositivo educativo a criar) e o primeiro constrangimento, pois a sua mobilização depende da concertação conseguida entre si e os restantes recursos do sistema.

##### **6.4.1 - Recursos humanos**

Os recursos mobilizados para o funcionamento do CT, sejam eles humanos ou físicos, são o produto do apelo das necessidades. Neste ano lectivo a leccionação foi garantida por 35 professores, sendo 27 do Quadro de Nomeação Definitiva, 2 do Quadro de Nomeação Provisória e 6 contratados.

O núcleo de disciplinas que o caracteriza como sendo um curso tecnológico de Design - História das Artes Visuais, Teoria do Design, Tecnologias e Oficina do

Design - é assegurado pelos professores do 5º grupo (Desenho/Educação Visual), cujas formações académicas são bastante diversificadas. São 9 os professores do 5º grupo que ministram as disciplinas atrás referidas às 4 turmas do CT de Design.

As restantes disciplinas que constituem o currículo mobilizam professores de vários grupos disciplinares, como se passa a indicar: Português (8º grupo A ou 8º grupo B); Introdução à Filosofia (10º grupo B); Língua Estrangeira - Inglês (9º grupo); Língua Estrangeira - Francês (8º grupo B); Métodos Quantitativos/Matemática (1º grupo); Educação Física (grupo de Educação Física); Educação Moral e Religiosa Católica (disciplina facultativa, frequentada por um número pouco significativo de alunos. Leccionada por professores de EMRC).

Um Auxiliar de Acção Educativa garante o apoio às instalações específicas do CT, nomeadamente no que diz respeito a limpeza de salas e transporte de materiais. Contudo, não faz a manutenção de equipamentos nem sequer os manuseia.

#### **6.4.2 - Recursos físicos/espaciais**

A sala de aula, sendo um recurso é, igualmente um constrangimento, podendo as suas características condicionar fortemente o trabalho de programação e de aprendizagem *"é para ele [professor] mais um instrumento a utilizar como recurso didáctico para melhor acomodar a programação à necessidade dos seus alunos e à dinâmica do processo"* (ZABALZA, 1994:154).

O Curso Tecnológico funciona em salas específicas apenas nas disciplinas de Tecnologias, Oficina de Design e Oficina de Artes:

- Sala 46 - equipada com estiradores, computadores e material audio-visual;
- Sala 48 - equipada com estiradores e com acesso directo ao laboratório de fotografia;
- Salas 50 e 52 - salas de dimensão reduzida onde se encontra o equipamento destinado ao laboratório de fotografia o qual não se encontra ainda em funcionamento por falta de infra-estruturas essenciais à instalação de equipamentos. Não existe sala específica para serigrafia, pelo que o equipamento existente ainda não foi instalado.

Outras salas equipadas com estiradores são utilizadas para leccionar Desenho e Geometria Descritiva, muito embora sejam partilhadas com a disciplina de Educação Visual leccionada ao 3º ciclo.

#### 6.4.3 - Recursos físicos/materiais

Tal como os recursos espaciais, também os materiais podem ser um constrangimento. Se a inexistência deste tipo de recursos ou a má qualidade das suas prestações constitui por si uma insuficiência, nem sempre a numerosidade e a qualidade do equipamento são sinónimos de satisfação.

Os **Anexos I e III** abordam, do ponto de vista do grupo que mais manuseia o material específico do CT de Design, esta questão. Entre os constrangimentos gerados pela abundância do equipamento podemos citar a inadequação dos espaços à instalação do mesmo e a inadequação da formação de professores para o seu manuseamento. Também os custos inerentes à sua utilização podem constituir um obstáculo.

#### 6.4.4 - Relação entre recursos temporais e recursos curriculares

No que concerne aos recursos temporais mobilizados temos de os dividir em dois tipos: os lectivos e os não lectivos. Os primeiros foram prescritos pelos decisores das políticas educativas, como se indica no quadro<sup>8</sup> que se segue:

**Quadro 6.1**

FORMAÇÃO	CARGA	HORÁRIA	SEMANAL
	10º ANO	11º ANO	12º ANO
GERAL	12-13	12-13	6-7
ESPECÍFICA	7	7	7
TÉCNICA	10	10	15

São evidentes três diferenças de fundo face ao CSPOPE do 2º Agrupamento e face ao extinto ETP que reflectem as preocupações de inculcar neste novo modelo de formação profissional os princípios que lhe estão subjacentes:

<sup>8</sup> Fonte: GETAP

- a importância dada à Formação Geral, é igual ao do CSPOPE e superior à do extinto ETP (9 a 11 horas nos 10º e 11º anos e inexistente no 12º ano), atendendo ao peso que vai ter na globalidade do currículo. Anteriormente nos cursos profissionais do ensino secundário era nítida a desvalorização desta formação em termos horários. Contudo, convém sublinhar que apenas um número muito reduzido de alunos frequenta a disciplina de Educação Moral e Religiosa e que a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ainda não foi implementada neste estabelecimento de ensino, à semelhança da esmagadora maioria das escolas;

- na Formação Específica verifica-se uma redução substancial da carga horária face aos CSPOPE (9-16 horas no 2º Agrupamento, podendo mesmo atingir as 20 horas no 12º ano, ainda no ano lectivo 1996/97) e face aos ETP (7-16 horas, variando de ano para ano e de curso para curso);

- a componente de Formação Técnica constitui um bloco trianual não flexível. Mobiliza uma carga horária que aumenta de volume no 12º ano e que é substancialmente superior ao do congénere CSPOPE (6 horas e no 12º ano 3 horas), mas significativamente inferior à carga horária máxima da Formação Técnico-Profissional dos ETP (que oscilava entre as 19 e as 35 horas).

Um outro aspecto a considerar na componente lectiva diz respeito à sua organização, isto é, à sua distribuição no semanário horário. Deste modo, as disciplinas da Formação Técnica funcionam sempre em turno contrário às Formações Geral e Específica (exceptua-se Métodos Quantitativos que funciona em alternativa à disciplina de Matemática, estando por isso inserido no mesmo turno da Formação Específica).

Ainda no que diz respeito às disciplinas da Formação Técnica, elas funcionam em blocos de 2 horas (caso das disciplinas com uma carga horária de quatro horas) ou de 3 horas (no caso das disciplinas com uma carga horária de três ou seis horas). Tal gestão das horas da Formação Técnica permite a realização de aulas no exterior (como foi o caso de aulas de serigrafia que decorreram no IPJ), e permite, igualmente, que os alunos possam preparar os materiais devidamente e transportá-los para as salas onde vão realizar a actividade, tarefa que normalmente poderá ocupar cerca de 30 minutos.

No que diz respeito à disponibilidade de tempo não lectivo, esta aumentou significativamente quando comparada com o ETP. Atente-se, para o efeito, à

redução da carga horária atrás mencionada. Como é referido pela CRSE (1988:50) *"A superabundância de matérias não conduz ao objectivo de saber bem /.../ uma carga horária ajustada permitirá o desenvolvimento de actividades não lectivas fundamentais para a formação do jovem complementando assim o desenvolvimento do saber adquirido nas aulas"*.

#### **6.4.5 - Mobilização de Recursos Externos**

Cada vez mais, o meio - local ou regional - onde a escola se insere é utilizada como um recurso que a escola mobiliza para o processo de ensino-aprendizagem, acabando por confundi-lo com um conjunto de outros recursos que professores e alunos vão manusear nas suas práticas regulares - *"É nesta perspectiva de ajuda à aprendizagem que se menciona o meio como recurso didáctico ou como conteúdo curricular, portador de um duplo significado: como lugar de aprendizagem e como fonte de obtenção de dados"* (PACHECO, 1995:65).

A título de exemplo, no ano lectivo 1996/97 o Instituto Português da Juventude facultou a algumas turmas a possibilidade de assistirem a demonstrações do trabalho em serigrafia.

Contudo, e cada vez mais, o meio vai abandonando o seu papel de recurso passivo para assumir um papel cada vez mais activo nos processos de ensino. Se nos circunscrevermos ao campo da formação profissional, este papel, desempenhado frequentemente pelo meio empresarial, assume uma dimensão ainda maior - *"A empresa deve, como comunidade social que também é, assumir-se como escola de formação permanente. A empresa deve estar para a formação como a família para a educação"* (FÉLIX, 1992:27).

A possibilidade que é dada aos Cursos Tecnológicos de facultarem estágios aos alunos/formandos, constitui uma oportunidade para se criar uma porta de abertura que permita a circulação entre o estabelecimento de ensino e a empresa, permitindo que, de algum modo, os seus agentes retirem de ambos aquilo que entendam como mais benéfico para o próprio processo de auto-formação. A possibilidade de financiamento de parte dos encargos - acção 3.1 do PRODEP II - com o próprio estágio constitui um factor aliciante para a escola e para os professores acompanhantes.

Estão envolvidos no processo de organização dos estágios, isto é, na mobilização deste recurso externo a escola (a quem cabe parte considerável da organização do

processo - desde o contacto com alunos interessados, ao contacto com as empresas, à mobilização de professores acompanhantes e à candidatura ao financiamento de modo a suportar os custos do próprio estágio), a empresa (que disponibilizará alguns recursos materiais e humanos, sem contrapartidas que não seja o trabalho executado pelo estagiário), o estagiário (que, em virtude de não existir qualquer contrapartida financeira, recolhe como benefício a possibilidade de trabalhar num contexto real) e o encarregado de educação que autoriza o seu educando a realizar o estágio (**Anexo XII**).

Os objectivos definidos no plano de estágio (**Anexo XIII**), visam por um lado consolidar os conhecimentos adquiridos e a preparação para o exercício profissional. Neste momento, mais um actor assume um papel de relevância - o professor acompanhante - a quem caberá a observação regular do estagiário em contexto de trabalho e a verificação da conformidade do trabalho efectuado com parâmetros pré-existentes, construídos à imagem dos objectivos (**Anexo XIV**).

Apenas dois alunos do Curso Tecnológico frequentaram os referidos estágios no ano de 1996. Foram condicionalismos para que um número tão reduzido de alunos frequentasse o estágio o facto de apenas o poderem frequentar alunos que tivessem concluído a totalidade das disciplinas do 12º ano - atente-se que apenas quatro o concluíram - e ainda o facto de o estágio só ter início em Setembro e após a conclusão dos exames de 2º época, optando alguns alunos por procurar um emprego e outros por ingressar num Curso Superior - como sucedeu a uma aluna deste CT no ano em referência.

## **Conclusão**

Por todo o processo que levou à abertura do CT de Design entende-se que os proponentes esperavam três efeitos: garantir a continuação de um certo dinamismo levado a cabo pelos professores do 5º grupo, satisfazer as pretensões de um número significativo de alunos e conseguir o apetrechamento da escola com o equipamento necessário ao curso. Apercebemo-nos, igualmente, que os recursos humanos, temporais e materiais (equipamentos) disponíveis reuniam condições para que o currículo surtisse os efeitos objectivados, surgindo algumas dificuldades na tipologia das instalações. Contudo, os três anos de funcionamento do curso têm aparentemente gerado constrangimentos e efeitos não previstos inicialmente.



## ***TERCEIRA PARTE***

### ***METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO***

## **7. OPÇÃO METODOLÓGICA**

### **Introdução**

Um dos problemas que se coloca a qualquer trabalho de investigação diz respeito à opção metodológica, isto é, à opção entre quantitativo e qualitativo com vista à utilização da técnica mais adequada para a obtenção da informação mais pertinente. WALKER, citado por BRYMAN (1988:106) afirma que "*The decision whether to use a quantitative or qualitative approach should be based on 'technical' issues regarding the suitability of a particular method in relation to a particular research problem*".

Para organizar o trabalho de campo elaborámos uma matriz que abrisse caminho para uma avaliação abrangente e concludente das diversas facetas do impacte. Foram, pois, definidas as dimensões do impacte cujo efeito se tivesse feito sentir no estabelecimento de ensino, bem como os actores cuja percepção permitisse uma avaliação fundamentada desses mesmos efeitos.

A partir desta fase desenvolveu-se a construção e aplicação do instrumento avaliatório, obedecendo a princípios abordados neste capítulo, e à recolha e análise de resultados, que serão objecto de análise na IV Parte deste estudo.

A opção por uma técnica que conduza a resultados exclusivamente quantitativos ou qualitativos poderá pôr em causa a explicação ou a compreensão de um determinado fenómeno. Certamente o modo mais completo para que fiquemos a conhecer uma determinada realidade passa pelo recurso aos dois métodos. Contudo, dependendo da questão de investigação colocada, em determinado momento da investigação tenderá a prevalecer uma técnica sobre a outra.

### **7.1 Justificação das opções metodológicas**

O presente estudo foi caracterizado pelo recurso a técnicas diversas nos primeiros momentos. Vamos, para o efeito, distinguir três momentos no decurso da investigação efectuada: o primeiro situa-se numa altura onde não estava definido o objecto de estudo; no segundo, já se esboçava uma área onde pretendíamos

efectuar a investigação. Carecia, porém, da definição de rumos mais precisos para a investigação; no terceiro momento esses rumos já estavam esboçados, muito embora com margens de flexibilidade que permitisse lidar com situações imprevisíveis.

### **7.1.1 O primeiro momento,**

aquele onde tomámos conhecimento da existência de situações problema divide-se em duas fases que se entrelaçaram e que corresponde ao que GHIGLIONE e MATALON designaram de 'estudo de vestígios': *“O estudo de vestígios pode ser considerado como uma forma de observação diferida que por necessidade não interpreta directamente o fenómeno que interessa, mas apenas algumas das suas consequências. Podem-se agrupar nesta categoria tanto a análise de documentos, de estatísticas oficiais como a análise de verdadeiros vestígios materiais”* (1992:8).

Constataram-se anomalias através de observações acidentais, isto é, ocasionais e não estruturadas, tais como o insucesso muito elevado dos alunos com grande incidência nas disciplinas das Formações Geral e Específica. Ocorreram várias conversas informais com professores da Formação Técnica os quais, repetidamente, referiam a inexistência de equipamentos adequados, e com a Presidente do Conselho Administrativo que lamentava o elevado número de requisições de material consumível para o CT; efectuaram-se entrevistas de carácter informal e foram manuseados alguns documentos.

### **7.1.2 No segundo momento,**

foram efectuadas duas entrevistas não directivas a duas professoras que tinham feito parte do grupo de impulsionadores da introdução deste CT na escola e que se encontravam a leccionar disciplinas da Formação Técnica ao curso. Estas entrevistas, realizadas separadamente, acabaram por coincidir em três grandes áreas – Objectivos da proposta de e abertura do curso, momentos que antecederam a sua abertura e balanço do funcionamento do curso decorrido o primeiro ano.

No que diz respeito aos Objectivos da abertura do curso, este visava sobretudo aproveitar uma forte dinâmica dos professores do 5º grupo e por outro lado responder ao interesse de muitos alunos em frequentar um curso na área das artes visuais. O ofício que faz parte do **Anexo IX** confirma as intenções dos professores do 5º grupo, subjacentes à abertura do curso.

Segundo as professoras entrevistadas o curso estava tendo uma procura significativa por parte dos alunos, o que forçava a escola a oferecer todos os anos duas turmas para no 10º ano. A motivação dos alunos era grande, como era visível pela sua participação em projectos dos quais se destacava a pintura de vários murais alusivos aos descobrimentos e a D. João II nalgumas zonas da escola.

Por outro lado, a inadequação das instalações ao equipamento era uma situação que se arrastava há anos e nem a direcção da escola nem os serviços responsáveis do Ministério da Educação tinham superado as dificuldades burocráticas e financeiras, com evidentes prejuízos para os alunos que não viam os programas cumpridos. Tal levou o grupo a protestar (ver **Anexo I**).

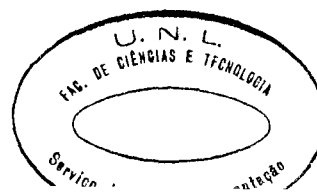
Outra das preocupações manifestadas referiu-se à falta de formação de professores sobre o modo de utilização de algum equipamento mais moderno. Tais afirmações são corroboradas pelo **Anexos II e III**.

As entrevistas já tiveram um carácter exploratório, pois obtiveram-se muitas informações que contribuíram para um conhecimento mais vasto do curso e permitiram avançar com algumas hipóteses de investigação. Do mesmo modo, foram recuperados alguns dos documentos lidos aquando do primeiro momento, porém, agora foram submetidos a uma análise mais cuidada. A partir daqui, analisaram-se os objectivos do estudo e o esboço da matriz e fez-se a opção metodológica.

### 7.1.3 No terceiro momento,

por se tratar de um estudo de impacte e considerando que hipoteticamente existiam actores com perspectivas diversificadas, importava auscultar o maior número de indivíduos possível utilizando para o efeito um instrumento que permitisse uma rápida recolha de dados. GHIGLIONE & MATALON (1992:15) referem o facto do *"inquérito ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos."* No caso presente considerámos conveniente alargar o inquérito a toda a população em estudo, o que fez 181 indivíduos.

Importava, igualmente, ter uma visão abrangente dos efeitos do impacte. A multiplicidade das áreas do impacte e a diversidade dos hipotéticos efeitos tornaram



necessário criar um instrumento que permitisse recolher uma vasta informação que testasse as hipóteses de interacção.

A numerosidade dos indivíduos que se perspectivou inquirir e das questões que tencionávamos colocar foram as grandes condicionantes da escolha metodológica do 3º momento da investigação. Deste modo, optámos por efectuar um estudo essencialmente quantitativo, com recurso à aplicação de um questionário. Como grande vantagem da opção por este método, os mesmos autores referem as possibilidades que ele oferece *“colocando um maior número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar, podemos verificar hipóteses complexas”* (op. cit.: 17).

Estamos conscientes que a aplicação deste método, onde está implícita uma medição, ofusca a opinião individual dissolvendo-a na colectiva, dando, porém, uma visão mais correcta do sentimento do grupo onde o indivíduo está inserido. GHIGLIONE e MATALON referem que *“Medir é, ao mesmo tempo, agrupar e distinguir, é negligenciar certas diferenças e organizar outras. É aceitar que apesar de tudo o que os distingue, os indivíduos podem ser colocados numa mesma categoria ou comparados entre eles”* (1993:255).

## 7.2 Dimensões do impacte

LANDSHEER, G. (1988) recorda-nos que a educação não ocorre num 'vazio social'. Logo, o efeito do impacte da introdução de um Curso, seja ele qual for, num estabelecimento de ensino, depende de um conjunto de factores complexos que, por ora, designaremos de contexto. PACHECO utiliza mesmo a linguagem figurativa para ilustrar essa complexidade *“tanto o futebol como o currículo dependem dos contextos em que se situam e das pessoas que nele intervêm. Para lá das intenções, existem os interesses e as forças que se movem à sua volta. Quer dizer, o currículo é uma intersecção de práticas diversas /.../ funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas”*. Consideremos dois factores que influem nos efeitos que a leccionação de um curso pode causar: a escola e as representações sociais que os actores de um processo de ensino aprendizagem têm do próprio curso.

A escola pode desempenhar um papel de facilitador e de resistente no funcionamento de um currículo. Deste modo, o estabelecimento de ensino/escola pode contribuir para possíveis enviesamentos face aos objectivos previstos por uma

determinada organização curricular. Sobre esta probabilidade, NÓVOA cita Maria Teresa GONZÁLEZ *"A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-os ou dinamizando-os"* (NÓVOA<sub>b</sub>, 1992: 41).

No que diz respeito às representações sociais, e tratando-se o curso em questão de um curso do Ensino Secundário, cruzam-se representações e expectativas diversas dos actores *"O ensino secundário está quase refém das representações sociais dominantes, das exigências do ensino superior e do mundo do trabalho, dos interesses profissionais dos professores, das necessidades de desenvolvimento do país e das legítimas aspirações e expectativas dos jovens"* (DES, 1997:4).

O currículo é construído a partir de um referencial que, nos modelos clássicos, tem três componentes: os Objectivos, isto é, as competências profissionais e académicas que os alunos devem adquirir para atingir um determinado perfil; os Conteúdos, seleccionados em função dos objectivos que se pretende atingir; a Avaliação para certificar que os objectivos propostos foram atingidos.

Considerando a complexidade do sistema onde irá funcionar o currículo elaborado para o Curso Tecnológico de Design e os indícios de situações problema, iremos procurar os efeitos do impacte da sua introdução no estabelecimento de ensino em quatro vertentes: no dispositivo educativo<sup>9</sup>, no currículo<sup>10</sup>, nos projectos de formação e no campo das interacções dos actores.

A avaliação do impacte será feita a partir da percepção que os intervenientes que interagem no sistema delimitado têm do seu próprio funcionamento e das hipóteses de interacção e de mudança ocorridas nas zonas de impacte referidas no parágrafo anterior e incidirão sobre os efeitos das dinâmicas de concertação entre o currículo formal e o dispositivo educativo, levadas a cabo pelos actores.

### 7.3 Construção da Matriz

Os primeiros passos para a construção da matriz - **Anexo XV** - após a definição do objecto de estudo, foram:

- a delimitação no espaço de análise dos actores que de algum modo poderiam em processos de interacção e nas dinâmicas geradas influenciar ou ser

<sup>9</sup>dispositivo educativo entendido como um construto para o qual foram mobilizados e adaptados recursos, onde se irá movimentar como parte integrante o próprio currículo do CT de Design, com vista à consecução dos objectivos previamente definidos.

<sup>10</sup>entendido como um sistema que está integrado num sistema mais vasto - o dispositivo - e que com ele mantém uma interacção privilegiada.

influenciados pela introdução do CT de Design - Alunos do curso, Professores das turmas, alguns funcionários e os membros dos Conselhos Directivo e Pedagógico

- avançar com hipóteses<sup>11</sup> de interacção entre estes actores e os vários componentes do dispositivo educativo, com todo o risco que tal acarreta, visto estarmos a partir de pressupostos - *"Assumptions are not taken for granted but are taken as starting points of the inquiry or as special conditions in the problem being dealt with. Assumptions are often known to be false, but are made nevertheless because of their heuristic usefulness"* (KAPLAN, 1988:89)

As hipóteses de interacção são verificáveis em várias dimensões resultantes não só da decomposição do dispositivo educativo em Currículo e Recursos, como dos próprios Processos constituintes das dinâmicas de concertação, como se esquematiza no **Quadro 7.1**. Houve ainda necessidade de especificar estas grandes áreas, atendendo à sua complexidade, de modo a mais facilmente agruparmos os itens de questão.

Os itens de questão são os geradores das próprias questões. Estes itens existem em função dos critérios de mudança e de satisfação face aos efeitos resultantes do impacte e correspondem a zonas de impacte. Quando são esperados vários efeitos podem surgir vários itens de questão. Para além de uma relação com as zonas de impacte, os itens levantam questões passíveis de serem focalizadas pelos intervenientes, isto é, capazes de suscitar um ponto de vista. Finalmente, os itens de questão vão ao encontro de referenciais pré-existentes (ex.: o do ME sobre o CT) e resultam de hipóteses de efeitos na sequência do impacte.

**Quadro 7.1**

CURRÍCULO	Objectivos	Vida Activa
		Prosseguimento de estudos
		Projectos Pessoais
		Sucesso Escolar
		Ligação Escola-Meio
	Conteúdos	Articulação entre Formações
		Área-Escola
		Complemento Curricular
		Saberes Nucleares
		Necessidades geradas

<sup>11</sup> entendidas como antecipações "de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar" (QUIVY e CHAMPENHOUDT, 1992:136)

<b>RECURSOS</b>	<b>Físicos</b>	
	<b>Temporais</b>	
	<b>Humanos</b>	
	<b>Meio</b>	
<b>PROCESSOS</b>	<b>Gestão</b>	
	<b>Programação</b>	
	<b>Socialização</b>	
	<b>Avaliação</b>	

#### 7.4 Preocupações subjacentes à construção do questionário

Foram três as grandes preocupações de cariz formal e funcional que estiveram por detrás da construção do questionário: a numerosidade das questões, a linguagem e as correlações.

No que diz respeito ao número de questões, havia que equacionar a necessidade de obter respostas objectivas, na medida do possível, sobre o impacte da introdução do CT de Design num estabelecimento de ensino (o que obrigou a um número significativo de questões atendendo às dimensões do impacte) e a sua aplicabilidade num espaço de tempo razoável, isto é, que o seu preenchimento não tivesse uma duração superior ao de um tempo lectivo (30 ou 40 minutos seria o aconselhável). Para além desse tempo poderia ser cansativo, originando o desinteresse e poderia contribuir para enviesamentos nas respostas.

No que diz respeito à linguagem, considerámos que, pelo facto de uma mesma questão ser aplicável a vários grupos de inquiridos com níveis culturais e de conhecimento do dispositivo diferenciados, esta deveria ser compreendida por todos, havendo, porém, a preocupação de não desvirtuar o próprio sentido da questão.

As correlações são fundamentais quando se procura um sentido de coerência num conjunto de respostas ou quando se procura estabelecer convergência ou divergência de pontos de vista entre os grupos inquiridos. Assim, a quase totalidade das respostas pode ser analisada quando cruzada com outras respostas do mesmo grupo inquirido ou com respostas de outros grupos. O **Anexo XVI**, onde está patente a estruturação do questionário face à matriz, reflecte algumas possibilidades de correlação entre os grupos inquiridos.



As questões constantes em cada questionário foram seleccionadas em função do papel dos destinatários no seio da organização escola e do seu contacto funcional com o CT. O objectivo das questões foi o de explorar os itens de questão, cujo papel na matriz foi atrás referido.

O tipo de questão utilizada foi seleccionado em função da informação pretendida. Deste modo, nas variáveis independentes onde se pretendia conhecer as características de cada inquirido, os objectivos visados foram não só uma descrição da população, mas, igualmente, estabelecer correlações com outras questões, para das respostas retirar outro significado.

Na globalidade do questionário considerámos que a oferta limitada de opções seria a técnica mais adequada, pois limitava a escolha a um conjunto de dados que julgámos pertinentes, evitando deste modo a dispersão de informações. Salientamos três tipos de questões: Grau de Concordância, Ordenação e Escolha Múltipla.

As questões onde se exigia um grau de concordância por parte do inquirido foram colocadas hipóteses previamente estabelecidas, formuladas por afirmações. Os graus 1 e 2 significam discordância face à afirmação produzida, muito embora com graus de rejeição diferentes. Os graus 3 e 4 expressam concordância, muito embora com graus de concordância diferentes. A ausência do "meio termo" (3 numa escala de 1 a 5) foi uma opção no sentido de se evitar uma fuga para este grau e uma consequente concentração de respostas no mesmo, cuja interpretação pode ser dúbia. Procurou-se, igualmente, que os inquiridos assumissem uma posição clara.

As questões onde se pedia a ordenação das respostas visou sobretudo conhecer as prioridades dos intervenientes, isto é, que estes estabelecessem graus de importância. Neste tipo de questão foi sempre dada a possibilidade dos inquiridos não reconhecerem a validade da afirmação inicial através da alínea Z), bem como de acrescentar uma hipótese alternativa às que constassem na "oferta", através de uma questão aberta.

Finalmente, as questões de escolha múltipla visaram testar o conhecimento de referentes pré-existentes.

Para testar a inteligibilidade das questões e o tempo de preenchimento do questionário, foi solicitado a seis alunos – dois representando cada ano do ensino secundário – que respondessem à versão inicial. Foram escolhidos apenas alunos para a realização do pré-teste por duas razões: possuírem um domínio mais restrito

da 'gíria educativa', pelo que a linguagem dos questionários deveria ser-lhes acessível. Tratando-se de um grupo que tinha um questionário mais extenso seria possível verificar a clareza da construção e da própria organização do questionário. O tempo de resposta ao questionário serviria para testar a sua extensão, que não podia ser reduzida, pois o instrumento de recolha de dados deveria ser suficientemente abrangente. O facto de retirar seis elementos à população inquirida não adulterou os resultados. O pré-teste decorreu na sala do Conselho Directivo.

Enquanto decorreu o pré-teste do questionário foram tomadas algumas notas sobre as questões e as dúvidas dos alunos submetidos à experiência. Na sequência do pré-teste foram introduzidas algumas alterações no vocabulário utilizado, de modo a tornar as questões mais claras. A extensão e a organização interna dos questionários mantiveram-se, visto não ter sido efectuado qualquer reparo aos mesmos.

### 7.5 Organização dos inquéritos por grupos de actores

A elaboração dos questionários foi feita em função de grupos que têm uma designação própria - gestão, professores, funcionários, alunos. Contudo, esta designação específica acarreta consigo dois significados: por um lado o tipo de funções que desempenham na organização escola, por outro o tipo de relação que têm com o próprio currículo, vista em função do manuseamento que dele fazem.

Ambos os significados são reconhecidos pelos próprios actores, que agem de acordo com os mesmos. NUNES (op. cit.: 39) refere sobre esta identidade dos agentes que *"não pode haver relação significativa entre os agentes sociais (indivíduos ou grupos), ou destes com quaisquer acções, objectos ou situações, sem que os agentes sociais saibam de algum modo 'reconhecer-se' uns aos outros e esses objectos"*. Assim sendo, tencionamos através das respostas aos questionários conhecer a percepção de grupos sociais auto-conscientes da sua missão no dispositivo educativo.

Foram elaborados quatro formulários de inquérito e um aditamento. Todos eles tiveram origem na mesma matriz, utilizaram a mesma linguagem e foram retirados a uma bolsa constituída por 62 questões - **Anexo XXII** - aquelas que se poderiam aplicar a um determinado grupo. Queremos dizer que só foram aplicadas questões passíveis de obterem uma resposta fundamentada no conhecimento do dispositivo.

O **Anexo XVII** - designado por questionário A, para uma mais fácil identificação - é o formulário aplicado aos elementos dos Conselhos Directivo e Pedagógico. Algumas questões mais específicas do trabalho com o próprio currículo, nomeadamente a nível da programação e da avaliação dos alunos, foram omitidas. Porém, pelo facto de existirem elementos dos órgãos de gestão que são, simultaneamente professores do CT, foi necessário elaborar um aditamento - **Anexo XVIII** - onde constam as questões específicas atrás referidas.

O **Anexo XIX**, designado por questionário B, diz respeito aos professores do CT de Design. O questionário D aplicado aos alunos, consta no **Anexo XIX**. Finalmente, o questionário C - **Anexo XXI** - foi aplicado aos funcionários. As questões incluídas no formulário foram seleccionadas com base no tipo de interacção possível de estabelecer, no dispositivo, atendendo ao conteúdo funcional da sua categoria profissional.

## 7.6 Estrutura dos formulários

Os questionários foram organizados em 3 partes: Protocolo, Variáveis Independentes e Variáveis Dependentes.

O protocolo funcionou como uma informação e um compromisso do inquiridor para com o inquirido. No texto, indicou-se o tema do questionário, os destinatários do mesmo e fez-se um compromisso de garantia de anonimato durante e após o preenchimento.

Nas variáveis independentes, para além de se procurar obter informações pertinentes sobre o inquirido, procurou-se, igualmente, dar garantias de anonimato. Estas questões foram inseridas num espaço/caixa próprio que o distingue do resto do questionário.

No que concerne às questões sobre as variáveis dependentes e como foi referido anteriormente, dividem-se em três tipos, de acordo com a forma e em função daquilo que se pretendia da resposta. Nas questões onde se esperava que o inquirido estabelecesse um grau de concordância, está explícito no questionário qual o significado da escala, de 1 a 4. Nas respostas de escala ordenada, por se tratarem de questões mais complexas, para além da explicação foi dado um exemplo.

## 7.7 Condições de aplicação do questionário

O inquérito foi aplicado a todos os actores colectivos durante uma semana no final do 2º período do ano lectivo lectivo de 1996/97, conforme consta no capítulo 5.2 deste estudo. Procurou-se que todos os elementos de cada grupo tivessem condições iguais durante o preenchimento do questionário, por um lado, e, por outro, que o número máximo de questionários fosse devolvido, por outro.

Deste modo, aos alunos, o questionário foi entregue no início de uma aula da disciplina que registava um maior número de alunos inscritos. Uma parcela da aula foi dada para o preenchimento dos boletins, os quais eram recolhidos no final. Tal foi sempre feito com a autorização dos professores. No que diz respeito aos alunos ausentes, os questionários eram entregues pelos delegados de turma. Os questionários preenchidos eram ulteriormente entregues no gabinete do CD.

Os funcionários seleccionados receberam os questionários das mãos da chefe de pessoal auxiliar que possuía uma lista dos nomes. Após o preenchimento, que decorreu no espaço de um dia, o questionário foi entregue no gabinete do CD.

Uma funcionária distribuiu nominalmente os questionários aos professores do CT, que os devolveram quer à funcionária quer ao CD. Os questionários foram devolvidos no espaço de alguns dias.

Os professores do Conselho Pedagógico receberam os respectivos questionários no início de uma reunião. A sua maior parte devolveu o questionário no final da reunião, pois procederam ao seu preenchimento durante o intervalo. Os restantes questionários foram entregues no CD.

Os elementos do CD receberam os questionários no seu gabinete e aí procederam ao seu preenchimento.

No quadro que se segue – o qual é apenas um resumo dos dados constantes no **Anexo XI**, - é possível verificar que a adesão da população alvo do inquérito – cerca de 80% - permitiu ter uma noção objectiva da percepção de cada actor colectivo, bem como a noção dos efeitos causados pelo impacte da introdução do CT de Design no estabelecimento de ensino:

QUADRO 7.2

População	<u>Gestão</u>		<u>Professores</u>		<u>Func.</u>		<u>Alunos</u>	
Inquirida	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inquéritos Distribuídos	40	100	35	100	6	100	101	100
Inquéritos Devolvidos	32	80	28	80	5	80	77	76.2

## **8. A ANÁLISE DE RESULTADOS**

### **Introdução**

O estudo do impacto de um Curso Tecnológico de Design num estabelecimento de ensino significa à primeira vista que vamos estudar um curso específico num estabelecimento de ensino também ele específico. Muito embora o currículo do curso tecnológico seja semelhante e exija condições idênticas em muitos outros estabelecimentos de ensino e que os actores na construção e funcionamento do dispositivo educativo sejam os que estão previstos em qualquer dispositivo educativo de características semelhantes - gestão, professores, funcionários e alunos - eles estão inseridos num contexto específico. Há que considerar cada escola como um caso, onde interagem actores com identidades próprias, manuseando recursos específicos, numa escola com uma cultura e vida autónomas.

Contudo, a natureza das situações-problema indiciadas coloca a problemática num campo mais geral. Trata-se de problemas que não se circunscrevem ao estabelecimento de ensino, remetendo-nos para os próprios objectivos da política educativa e do próprio funcionamento da organização escola. De igual modo, a proposta metodológica poderá ser utilizada noutros contextos onde se procure efectuar um estudo de impacto.

Este estudo visa contribuir para a compreensão de efeitos gerados por uma situação de mudança e, sobretudo, pela reflexão subsequente e pelas interrogações que daí emergem.

### **8.1 A Focalização como estratégia de análise**

POPPER, na sua teoria dos três mundos refere o Mundo 1 como o mundo da natureza e da evolução da natureza. Em suma, trata-se da realidade efectivamente existente a qual só é possível conhecer através da nossa subjectividade, que a filtra e lhe dá uma nova configuração. Daí que o conhecimento da realidade não exista no seu estado puro.

Ao procurarmos conhecer o impacte da introdução do CT num estabelecimento de ensino, vamo-nos deparar com múltiplas realidades, tantas quanto os indivíduos inquiridos. Cada indivíduo tem um referencial, a partir do qual vê a realidade e estabelece juízos de valor "*le référentiel est un schème d'intelligibilité construit en vue d'un repérage, à partir d'une analyse de situation*" (FIGARI, 1994:12).

Poderemos conhecer a realidade a partir da perspectiva de cada indivíduo através da linguagem. A linguagem é a capacidade de que estamos dotados e que utilizamos para partilhar com os outros aquilo conhecemos - trata-se do mundo 3 da teoria de POPPER "*O Mundo 3 é um produto da nossa psique e pode apresentar o Mundo 1, designadamente pela linguagem falada e escrita*" (1991:71). Mais adiante acrescenta "*Um facto ou um estado de coisas só existe desde que haja linguagem e mesmo linguagem representativa*". Deste modo, vamos procurar conhecer o que é, para cada indivíduo integrado no dispositivo educativo, a realidade do impacte da introdução do CT, através da linguagem dos questionários. É uma linguagem que encerra um conjunto de códigos limitados - aqueles que foram pré-definidos pelo inquiridor - mas que estão orientados no sentido do conhecimento do objecto de investigação.

Trata-se de um processo de focalização, isto é, a realidade é vista pelos olhos e referenciais de cada indivíduo. Não se tratando apenas de uma questão de focalização do currículo, mas sim de todo um dispositivo educativo que envolve recursos e dinâmicas levadas a cabo por grupos de intervenientes no próprio dispositivo, o questionário procurou que os inquiridos olhassem para o dispositivo do seu interior, isto é, para as zonas onde estabelecessem um contacto efectivo com o dispositivo. Tal significa que apesar dos diferentes tipos de interacção que estabelecem com o dispositivo determinado pela especificidade das suas funções, os inquiridos estão no interior do dispositivo e numa situação de impacte sofrem os seus efeitos e são forçados a reposicionar-se ou a agir, de modo a conseguir um novo equilíbrio.

## **8.2 Organização do Processo de Recolha de dados**

O processo de recolha de dados teve em conta o facto de os inquiridos se destinarem a grupos de indivíduos com funções diversas no seio da organização.

A aplicação dos inquiridos e a organização das respostas por actores colectivos visa obter uma perspectiva global do que foi o impacte da introdução de um CT num estabelecimento de ensino. Uma mesma hipótese foi colocada a actores diferentes,

pois a matriz utilizada foi a mesma (exceptuaram-se as questões muito específicas, cujas respostas só seriam passíveis de resposta por parte de um dos actores colectivos) e torna-se, assim, possível obter uma perspectiva inter-actores, através do estabelecimento de correlações.

A análise estatística efectuada assentou num critério de frequência, isto é, as respostas mais frequentes são as mais significativas para o conhecimento do ponto de vista de um grupo social. No sentido oposto, aquelas que obtiveram uma menor frequência também têm interesse para o presente estudo nalguns casos, pelo seu contributo para a desmistificação de hipóteses que aparentam um forte grau de probabilidade à partida. Noutras circunstâncias o seu significado é diminuto para o objecto do presente estudo, sendo mais adequado para análises individualizadas dos inquéritos.

As respostas obtidas foram inseridas em quatro categorias de análise consoante a zona onde o efeito foi produzido: os projectos dos formandos, o dispositivo educativo, o currículo (optámos por uma análise separada do dispositivo educativo, muito embora dele faça parte, por ter sido o "corpo estranho" que veio provocar a turbulência e a situação de mudança) e a socialização.

O critério da análise assentou sobretudo na compreensão do grau de satisfação, percepção da mudança e enviesamentos face aos efeitos curriculares esperados.

### **8.3 A Construção das Categorias de Análise**

As categorias de análise tiveram em conta quatro aspectos: os objectivos pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação quando elaborou o currículo do Curso Tecnológico de Design; as vertentes do impacte; o pressuposto da existência de efeitos, isto é, de mudança<sup>12</sup> de um estado previamente existente, gerando, eventualmente, novas necessidades; e do tipo de processos dinâmicos que supostamente os diversos actores no seio da organização estabeleceram com o dispositivo educativo por causa de e em função do CT de Design.

São igualmente 4 as categorias de análise: efeitos sobre o estabelecimento de ensino, efeitos sobre o currículo, efeitos sobre os projectos dos formandos e efeitos de socialização.

---

<sup>12</sup>GLATTER, citando Burton Clark, menciona que o termo mudança "é usado em múltiplos contextos referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical"



### **8.3.1 - Efeitos sobre o estabelecimento de ensino**

Aqui será feito um estudo do CT de Design no contexto de formação, isto é, vamos procurar saber que transformações provocou no contexto onde foi integrado, que insuficiências foram sentidas e que necessidades foram geradas nos Recursos (humanos, espaciais, materiais e temporais), Escola e Comunidade. Procuraremos responder à questão *"Que resposta deu o dispositivo às exigências curriculares?"*

### **8.3.2 - Efeitos sobre o Currículo**

Nesta categoria, o Curso Tecnológico será visto como um currículo criado para atingir determinados objectivos, isto é, como um conjunto de saberes seleccionados (visível na estrutura curricular do curso) para produzir determinados saberes que serão submetidos a processos de controlo - avaliação. Procuraremos, assim, saber *"De que modo o currículo corresponde ao perfil objectivado?"*

### **8.3.3 - Efeitos sobre os projectos dos formandos**

Nesta categoria será feita uma análise do Curso Tecnológico integrado num processo formativo. Serão analisados os possíveis efeitos do CT na preparação dos formandos para a vida activa, na preparação para o prosseguimento de estudos e na resposta aos seus projectos pessoais de formação. Com esta categoria de análise procuraremos responder à questão *"Os projectos dos actores encontram na formação ministrada no CT um meio para a sua concretização?"*, não sendo de menor importância o contributo que terá para responder à questão sobre a dicotomia entre os currícula formal e ideal.

### **8.3.4 - Efeitos de Socialização**

Considerando que a escola é uma organização assente em interacções sociais, resultantes não apenas do papel previamente estabelecido que cada grupo social desempenha no seu interior, mas também de dinâmicas individuais que escapam ao próprio actor colectivo, torna-se fundamental olhar para as relações entre os diversos actores. Nesta categoria procuraremos conhecer as transformações provocadas pela introdução do CT, pelo que procuraremos saber *"Que efeitos teve nos processos de socialização entre os diversos actores envolvidos no funcionamento do dispositivo educativo?"*

## ***QUARTA PARTE***

### ***ANÁLISE DE RESULTADOS***

## **9. EFEITOS DO FUNCIONAMENTO DO CT DE DESIGN NUM ESTABELECIMENTO DE ENSINO**

### **9.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacto do CT nos recursos físicos da escola**

Os elementos dos órgãos de gestão consideram, por escassa maioria, que os espaços são suficientes para o trabalho que se desenvolve no CT. Por seu turno, os funcionários concordam na totalidade com a afirmação. Esta opinião não é partilhada por professores e por alunos, isto é, por aqueles que trabalham no interior das instalações. A discordância é mesmo muito forte entre os professores da FE e da FT, isto é, aqueles que mais leccionam em espaços específicos, e entre os alunos dos 11º e 12º anos (**Quadro 9.1** e para uma visão global mais detalhada ver **Anexo XXIII**). Por outro lado, um número significativo de professores, mas não a maioria, considera os espaços adequados para o desenvolvimento programático. A divergência é mais acentuada com os professores da FE e FT. (**Quadro 9.3**).

Uma percentagem significativa dos inquiridos não é favorável a qualquer outro aproveitamento dos espaços específicos do CT. Porém, a possibilidade de os utilizar para outras actividades organizadas pelo curso, recolhe um número muito significativo de adeptos por parte de Gestão, Professores e Alunos do CT (**Quadro 9.2**).

O CT carece de equipamento! Esta opinião é partilhada por professores e alunos. Apenas os funcionários consideram o equipamento suficiente. (**Quadro 9.4**)

Já no que diz respeito ao manuseamento do equipamento do CT por parte dos professores, funcionários e alunos consideram que têm facilidade no seu manuseamento. Já a tendência dos elementos dos órgãos de gestão e da generalidade dos professores da FE é considerar que algumas dificuldades na utilização deste equipamento por parte dos professores, opinião esta que é partilhada por quase metade dos alunos inquiridos do 12º ano. É de registar um elevado número de Não Respostas por parte dos professores das turmas do CT (**Quadro 9.5**).

Exceptuando os funcionários, professores e alunos inquiridos sentem necessidade de outro equipamento para realizarem um trabalho de qualidade. Da parte dos alunos, sobretudo dos 11º e 12º anos, esta posição é mesmo muito forte (**Quadro**

**9.6).** Trata-se de uma divergência interessante entre quem “vê” o equipamento e quem o utiliza na prática.

À semelhança do que fora a atitude maioritária sobre a utilização dos espaços, também no que concerne a equipamentos todos os actores partilham da mesma opinião: estes deverão ser utilizados apenas para o CT ou pelos seus principais destinatários - os alunos. A nível dos professores da FT, principais manuseadores do equipamento, esta posição é mesmo muito forte (**Quadro 9.7**).

Professores e alunos têm uma visão algo diferente sobre o manuseamento do equipamento pelos últimos, visto a maioria dos discentes inquiridos pensar que os utilizam com relativa facilidade. Apenas os alunos do 12º ano têm as suas opiniões divididas. Contudo, a nível dos professores da FT as opiniões repartem-se equitativamente. É de sublinhar o elevado número de professores que não se pronunciou sobre este item (**Quadro 9.8**). Também um número significativo de professores considera que o programa que lecciona se adequa ao equipamento existente. Saliente-se, porém, o elevado número de não respostas a nível dos professores da FE e FT (**Quadro 9.3**), aqueles que mais o utilizam.

À excepção dos professores da Formação Específica, a maioria dos professores não desenvolve uma prática diferenciada nos programas do CT face aos restantes cursos, no que diz respeito aos recursos materiais utilizados (**Quadro 9.9**).

### ***sumário das conclusões sobre o impacte nos recursos físicos***

A introdução do CT não veio acompanhada de uma visão de rentabilização de recursos virada para o exterior. Contudo, existe alguma abertura no aproveitamento dos espaços e equipamentos para outros fins, que não apenas os lectivos, em favor de outras actividades do curso. Também consideram que o equipamento é adequado às exigências programáticas, muito embora seja escasso. Paradoxal parece ser o reconhecimento de equipamento sofisticado em grandes quantidades (ver **Anexos I e III**) e a impossibilidade de o rentabilizarem para desenvolverem um trabalho de qualidade.

Quanto mais os actores se aproximam do trabalho específico deste curso tecnológico - inserido nas Formações Específica e Técnica - mais se sentem as insuficiências.

## **9.2 Percepção dos inquiridos sobre o impacto do CT nos recursos temporais existentes**

Gestão, professores e alunos do CT concordam em como o número de horas lectivas é suficiente para adquirir uma boa formação profissional. Contudo, assinala-se a discordância manifestada por uma percentagem significativa de professores, nomeadamente os da FE (**Quadro 9.10**).

Professores e alunos do CT com posições diferentes sobre a carga horária com a FT: as respostas dos primeiros revelam alguma insatisfação. Já os segundos não a consideram reduzida (à excepção do 11º ano). Muito embora os elementos da gestão tenham um ponto de vista semelhante ao dos alunos, o dado mais significativo diz respeito ao número de Não Respostas (**Quadro 9.11**). Já no que diz respeito à Formação Específica, a carga horária não é considerada reduzida pela generalidade dos inquiridos, nem pelos próprios professores desta Formação. (**Quadro 9.12**). A afirmação sobre a Formação Geral recolhe a discordância da maioria dos inquiridos (**Quadro 9.13**). Um pouco antagónico face a algumas opiniões anteriores, apenas alguns professores consideram que o programa da sua disciplina está adequado à carga horária que lhe é atribuída (**Quadro 9.3**).

A utilização das horas não lectivas para a participação em actividades extracurriculares tem a concordância significativa da gestão e dos professores inquiridos. Por sua vez, os alunos dividiram-se entre a participação em actividades extracurriculares e o facto de não considerarem ocupar as horas livres (**Quadro 9.14**).

### ***sumário das conclusões sobre o impacte nos recursos temporais***

A carga horária disponível para o currículo do CT parece adequada para as formações Geral e Específica. A Formação Técnica parece exigir um maior número de horas para além das que lhe foram atribuídas. A opinião dos actores no dispositivo contraria uma das pretensões da Reforma curricular que era a redução do peso desta componente na globalidade do semanário horário. Por seu turno, o aproveitamento do tempo "livre" dos alunos, é mal encarado por estes que continuam a queixar-se da falta de tempo. Ficamos com a sensação que a redução da carga horária conseguida com a passagem do ETP para os CSPOVA, foi "compensada" com um acréscimo de actividades ou responsabilidades impostas pelos próprios programas.

### 9.3 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nos recursos humanos

Gestão e Professores das turmas reconhecem a utilidade do estágio para os professores acompanhantes (**Quadro 9.15**). Esta importância é mais sentida pelos professores das Formações Específica e Técnica. Os alunos reconhecem também essa importância, mas de uma forma mais ténue.

A percepção global dos inquiridos é a de que os professores utilizam o equipamento com facilidade. (**Quadro 9.5**). Já no que diz respeito à preparação dos professores para leccionarem ao CT, e muito embora os funcionários e os alunos (excepto os do 12º ano) concordem maioritariamente que os professores estão preparados, opinião esta secundada por muitos professores, um dado significativo é o de metade dos docentes inquiridos não ter respondido (**Quadro 9.16**). Uma maioria muito significativa dos professores considera que o programa que leccionam se adequa à sua formação (**Quadro 9.3**).

Também os alunos estão preparados para frequentar o curso. Porém, um número elevado de professores continua a não responder, muito embora os docentes da FT tenham sido os que se manifestaram mais favoravelmente (**Quadro 9.17**).

Funcionários, elementos dos órgãos de gestão e alunos pensam que os funcionários não estão preparados para dar apoio às instalações do CT. A nível dos professores do curso as opiniões dividem-se, sendo muito significativo o número de não respondentes (**Quadro 9.18**).

Exceptuando os funcionários que julgam não ser necessário proceder à selecção dos professores que leccionam ao CT, os restantes inquiridos concordam com a necessidade de proceder à sua selecção, devendo o conhecimento dos conteúdos programáticos servir como principal critério (**Quadro 9.19**).

Apenas os funcionários, e significativamente os professores da FE, não vêem a necessidade de seleccionar os alunos (**Quadro 9.20**). Os restantes inquiridos consideram que o principal critério que deverá presidir à selecção dos alunos deverá ser o projecto pessoal para o período após a conclusão do curso. Uma sugestão que obteve um número significativo de apoios referia a vocação dos alunos para Design.

Os funcionários pensam que devem ser seleccionados, opinião que é partilhada pelos restantes inquiridos. O critério de selecção que maior concordância obteve foi

o conhecimento do equipamento (**Quadro 9.21**). Contudo, a discordância face à afirmação foi manifesta entre os professores das Formações Específica e Técnica.

### ***sumário das conclusões sobre o impacte nos recursos humanos***

Apesar de opiniões mais ou menos divergentes sobre a preparação dos actores para agirem no dispositivo, a introdução do CT fez emergir duas necessidades: a primeira diz respeito à formação dos indivíduos que com ele vão trabalhar; a segunda aponta para a possibilidade de se efectuar uma selecção dos próprios indivíduos que integrarão o dispositivo educativo.

#### **9.4 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na relação escola-meio**

Todos os actores reconhecem a utilidade dos estágios para as empresas onde se realizam. Apesar de tudo, os valores da 'identificação forte' com a afirmação não são em número muito relevante (**Quadro 9.22**). Também a nível de outras modalidades de cooperação, os inquiridos concordam com os benefícios que a cooperação com a escola poderá trazer às instituições que lhes são exteriores (**Quadro 9.23**). Porém, as respostas dos alunos revelam uma menor identificação com a afirmação produzida, sendo o número de respostas negativas significativo.

Gestão, Professores e Alunos concordam que a formação que lhes é dada tem utilidade para o potencial mercado de trabalho (**Quadro 9.24**).

A Área-Escola é considerada uma via de ligação da escola à comunidade, satisfazendo, deste modo, um dos seus objectivos (**Quadro 9.25**).

### ***sumário das conclusões sobre o impacte na comunidade***

Podemos concluir que o CT de Design veio potenciar a escola como um recurso que irá beneficiar a comunidade. Duas possíveis vias de comunicação - os estágios e a área-escola.

### **9.5 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na escola**

Gestão e professores do CT de Design reconhecem claramente o impacte positivo dos estágios para a escola. Os alunos apenas se inclinam ligeiramente no mesmo sentido, sendo muitos os que duvidam dos benefícios que tal poderá trazer para a escola (**Quadro 9.26**).

Gestão e professores com uma identificação forte face à afirmação produzida, isto é, que a escola beneficia da cooperação com o exterior. Esta opinião é reforçada pelos alunos inquiridos. Quando comparadas as respostas é evidente que os actores consideram que a escola beneficia mais da cooperação com instituições exteriores, do que estas (**Quadro 9.27**).

Para os inquiridos da Gestão, Professores das turmas e funcionários, a sugestão que maior apoio obteve para criar melhores condições de desenvolvimento programático foi o aumento de despesa com o curso, muito embora não revele consensos significativos (**Quadro 9.28**). Os órgãos de gestão apontam, numa segunda opção, para a redistribuição de espaços como uma solução para a melhoria destas condições. Trata-se de um reconhecimento implícito que é possível uma melhor gestão de espaços. Duas hipóteses não indicadas inicialmente e mencionadas na questão aberta que reuniram alguns adeptos dizem respeito à criação de infra-estruturas para a instalação de equipamentos e a formação de professores.

### ***sumário das conclusões sobre o impacte na escola***

Se procurarmos uma resposta à questão "*Que resposta deu o dispositivo às exigências curriculares?*", a nossa análise incidirá sobre os recursos mobilizáveis pelos actores que actuam no sistema em análise e o produto das dinâmicas de concertação levadas a cabo por estes. produto das dinâmicas de concertação. Podemos retirar as seguintes conclusões parciais:

- o dispositivo onde vai funcionar o CT de Design satisfaz no que diz respeito à capacitação dos actores para o manuseamento de recursos materiais e à adequação destes aos conteúdos programáticos. Também a carga horária é adequada aos programas e à formação profissional que se vai ministrar. Existem elos privilegiados de ligação escola meio no recurso Currículo - estágios e área-escola - e a cooperação daí resultante é benéfica não só para a escola, como igualmente para a comunidade;



- a insatisfação com o dispositivo existente aumenta sobretudo com os actores que mais lidam com as áreas que lhe são peculiares, isto é, nas Formações Técnica e Específica, sejam estes alunos ou professores. Esta insatisfação reflecte-se sobretudo nos equipamentos, na insuficiência de espaços e nalguma insuficiência da carga horária atribuída à Formação Técnica;

- a rentabilização de recursos é vista numa lógica interna, isto é, substitui-se a mobilização de recursos para o contexto aula para um outro contexto destinado ao mesmo público;

- perspectiva-se a emergência de algumas necessidades com vista à supressão de carências geradas no dispositivo. o reforço da dotação financeira, a selecção dos funcionários de apoio ao CT e a redistribuição de espaços;

- as características do dispositivo, construído em redor das disciplinas directamente ligadas às Artes Visuais, conduz à aproximação de pontos de vista entre os professores das Formações Específica e Técnica (esta proximidade de pontos de vista vai ser uma constante ao longo de todo o questionário);

- a introdução do CT de Design no estabelecimento de ensino, por si só não conseguiu fazer compreender alguns princípios da reforma, nomeadamente no que diz respeito à construção curricular do novo modelo de formação profissional.

### QUADRO 9.1

- Os espaços físicos existentes são suficientes para o trabalho que se desenvolve no Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.1c		18		A.15/B.19/C.2/D.19	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	12.5%	28.1%	28.1%	6.3%	25%
Profs.	3.9%	23.1%	38.5%	19.2%	15.3%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	1.3%	27.9%	42.9%	26%	2.6%

**QUADRO 9.2**

- Os espaços do curso podem ser utilizados para

Os espaços do curso podem ser utilizados para				
Dimensão 3.1c	Item de Questão 21		Nº da Questão A.36/B.51/C.16/D.49	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) alugar a outras instituições	--	3.9%	--	--
b) realizar exposições do CT de Design	46.9%	38.5%	20%	62.3%
c) Dar aulas de qualquer disciplina	3.1%	3.9%	20%	11.7%
d) Outros fins	--	--	--	1.3%
z) Só devem ser utilizadas para o CT	37.5%	42.3%	60%	24.7%
Não Resposta	9.4%	7.7%	--	--

**QUADRO 9.3**

- o programa que lecciono adequa-se

Dimensão 4.2a		Item de Questão 33		Nº da Questão B.37	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS	
a) À minha formação	--	78.6%	--	--	
b) Aos espaços disponíveis	--	35.7%	--	--	
c) À carga horária da disciplina	--	39.3%	--	--	
d) Ao equipamento existente	--	35.7%	--	--	
z)	--	--	--	--	
Não Resposta	--	17.9%	--	--	

**QUADRO 9.4**

- O equipamento existente é suficiente para o trabalho que se desenvolve no Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.1c		18		B.18/C.1/D.18	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	3.9%	11.5%	42.3%	11.5%	30.8%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	1.3%	10.3%	45.5%	41.6%	1.3%

**QUADRO 9.5**

- Os equipamentos existentes são facilmente utilizados pelos professores

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.1a		18		A.16/B.22/C.5/D.22	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	31.2%	34.4%	--	34.4%
Profs.	3.9%	46.2%	23%	3.9%	23%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	16.9%	58.4%	18.3%	5.2%	1.3%

**QUADRO 9.6**

- O equipamento existente permite realizar um trabalho de qualidade

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.1b		19		B.20/C.3/D.20	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	--	28.6%	39.3%	7.1%	2.5%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	1.3%	24.7%	45.4%	24.7%	3.9%

**QUADRO 9.7**

- Os equipamentos do curso podem ser utilizados para

Dimensão 3.1c		Item de Questão 20		Nº da Questão A.35/B.50/C.15/D.48	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS	
a) Produção de bens para venda	18.8%	11.5%	--	7.8%	
b) Alugar a outras instituições	--	3.9%	--	1.3%	
c) Utilização dos alunos para realizar trabalhos a seu gosto	43.8%	30.8%	60%	59.7%	
d) Outros fins	3.1%	--	--	3.9%	
z) Só devem ser utilizados para o CT	34.4%	42.3%	40%	28.6%	
Não Resposta	9.4%	15.4%	--	--	

**QUADRO 9.8**

- Os equipamentos existentes são facilmente utilizados pelos alunos

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.1d		22		B.21/C.4/D.21	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	3.6%	25%	32.1%	3.6%	35.7%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	7.7%	50.7%	32.5%	6.5%	2.6%

**QUADRO 9.9**

- No que diz respeito aos materiais didácticos, normalmente

Dimensão 4.2c	Item de Questão 36		Nº da Questão B.38	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) Utilizo os materiais comuns aos outros cursos	--	67.9%	--	--
b) Preparo materiais em função do CT	--	32.1%	--	--
Não Resposta	--	7.1%	--	--

**QUADRO 9.10**

- O número de horas lectivas é suficiente para adquirir uma boa formação profissional

Procedimental					
Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.2a		23		A.17/B.23/D.23	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	3.1%	53.2%	15.6%	3.1%	25%
Profs.	--	53.9%	30.8%	--	15.3%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	10.3%	67.6%	18.2%	2.6%	1.3%

**QUADRO 9.11**

- A carga horária atribuída à Formação Técnica é reduzida

Dimensão 3.2a		Item de Questão 24		Nº da Questão A.18/B.24/D.24	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	6.2%	18.8%	31.3%	6.2%	37.5%
Profs.	3.9%	42.3%	30.8%	--	23%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	18.1%	27.3%	48.1%	2.6%	3.9%

**QUADRO 9.12**

- A carga horária atribuída à Formação Específica é reduzida

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.2a		24		A.19/B.25/D.35	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	15.6%	40.6%	9.4%	34.4%
Profs.	--	30.8%	57.7%	--	11.5%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	1.3%	39%	53.2%	2.6%	3.9%

**QUADRO 9.13**

- A carga horária atribuída à Formação Geral é reduzida

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.2a		24		A.20/B.26/D.26	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	3.1%	12.5%	40.6%	12.5%	31.3%
Profs.	3.9%	19.1%	73.1%	--	3.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	2.6%	13%	56.3%	26%	5.1%

**QUADRO 9.14**

- As horas livres de permanência na escola poderiam ser aproveitadas para

Dimensão 3.2b	Item de Questão 25			Nº da Questão A.37/B.52/D.50	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS	
a) Para assistir a mais aulas	3.1%	--	--	1.3%	
b) Para realização dos TPC	28.1%	11.5%	--	6.5%	
c) Para participação em actividades extra-curriculares	43.8%	57.7%	--	45.5%	
d) Outra actividade	3.1%	3.9%	--	2.6%	
z) Não é necessário ocupar as horas livres	12.5%	15.4%	--	45.5%	
Não Resposta	9.4%	3.9%	--	1.3%	

**QUADRO 9.15**

O curso é útil para os professores e acompanhantes					NAKI
Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.1c		4		A.7/B.7/D.7	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	15.6%	68.8%	3.1%	--	12.5%
Profs.	23.1%	65.3%	7.7%	--	3.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	9.1%	49.3%	35.1%	9.9%	2.6%

**QUADRO 9.16**

- Os professores que dão aulas ao Curso Tecnológico têm preparação para leccionar o curso

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.3a		26		B.27/C.6/D.27	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	15.3%	30.8%	3.9%	--	50%
Func <sup>os</sup>	40%	60%	--	--	--
Alunos	31.2%	41.6%	18.1%	2.6%	6.5%

**QUADRO 9.17**

- Os alunos que frequentam o Curso Tecnológico estão preparados para frequentar o curso

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
3.3a		26		B.28/C.7/D.28	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	3.9%	46.2%	15.3%	--	34.6%
Func <sup>os</sup>	--	100%	--	--	--
Alunos	7.8%	61%	22.1%	2.6%	6.5%

**QUADRO 9.18**

- O funcionário que dá apoio às instalações do Curso Tecnológico está preparado para essa tarefa

Dimensão 3.3a		Item de Questão 26		Nº da Questão A.21/B.29/C.8/D.29	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	12.5%	40.6%	9.4%	37.5%
Profs.	7.7%	23.1%	23.1%	3.9%	42.3%
Func <sup>os</sup>	--	--	60%	--	40%
Alunos	2.6%	39%	35.1%	15.6%	7.7%

### QUADRO 9.19

- Os professores que leccionam ao Curso Tecnológico deviam ser seleccionados

Dimensão 4.4a		Item de Questão 38		Nº da Questão A.39/B.54/C.18/D.52	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS	
a) Pelos conhecimentos que têm da matéria	68.8%	69.1%	40%	70.1%	
b) Pelo conhecimento que têm do funcionamento das empresas	9.4%	3.9%	--	5,2%	
c) Pela forma como se relacionam com os alunos	9.4%	--	--	18.2%	
d) Outro Critério	3.1%	--	--	--	
z) Não é necessário proceder a qualquer selecção	6.3%	15.4%	60%	7.8%	
Não Resposta	12.5%	11.5%	--	--	



**QUADRO 9.20**

- Os alunos que estudam no Curso Tecnológico deveriam ser seleccionados

Dimensão	Item de Questão		Nº da Questão	
4.4b	39		A.38/B.53/C.17/D.51	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) pelo facto de desenharem bem	12.5%	19.2%	--	23.4%
b) pelas notas	15.1%	7.7%	--	6.5%
c) por aquilo que pretendem fazer quando concluírem o curso	43.8%	34,6%	40%	31.2%
d) Outro motivo	9.4%	11.5%	--	7.8%
z) Não é necessário proceder a qualquer selecção	12.5%	19.2%	60%	27.3%
Não Resposta	7.1%	7.7%	--	--

**QUADRO 9.21**

- Os funcionários que dão apoio às aulas deveriam ser seleccionados

Dimensão 4.4c	Item de Questão 40	Nº da Questão A.40/B.55/C.19/D.53		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) pelo conhecimento que têm do equipamento	81.3%	53.9%	60%	68.9%
b) pelas habilitações académicas	3.1%	11.5%	--	5.2%
c) pela sua simpatia	3.1%	11.5%	--	14.3%
d) Outro motivo	--	--	--	--
z) Não é necessário proceder a qualquer selecção	3.1%	15.4%	40%	11.7%
Não Resposta	9.4%	7.7%	--	--

**QUADRO 9.22**

- O estágio é útil para a empresa onde se realiza

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.1c		4		A.9/B.9/D.9	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	15.5%	68.8%	6.3%	--	9.4%
Profs.	19.2%	61.6%	11.5%	--	7.7%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	22.1%	52%	22%	1.3%	2.6%

**QUADRO 9.23**

- As instituições exteriores beneficiam da cooperação com a escola

Dimensão 1.6b		Item de Questão 12		Nº da Questão A.14/B.16/D.16	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	21.9%	59,4%	9.4%	--	9.3%
Profs.	23.1%	46.2%	11.5%	--	19.2%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	11.7%	58.4%	22.1%	1.3%	6.5%

**QUADRO 9.24**

- A formação dada no Curso Tecnológico de Design - Opção de Comunicação - é útil para as empresas da região

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
3.4a		27			A.22/B.30/D.30
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	12.4%	46.9%	6.3%	3.1%	31.3%
Profs.	11.5%	57.8%	11.5%	--	19.2%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	7.8%	65%	13%	2.6%	11.6%

**QUADRO 9.25**

- A Área-Escola é importante para o curso porque

Dimensão 2.2a	Item de Questão 14	Nº da Questão A.27/B.42/D.40		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) permite realizar trabalho de investigação	28.1%	26.9%	--	23.4%
b) permite aprender coisas que não se aprendem nas aulas	15.6%	23.1%	--	24.7%
c) possibilita o contacto com outras instituições	25%	26.9%	--	28.6%
d) Outro motivo	--	--	--	1.3%
z) Não tem qualquer importância para o CT	21.9%	19.2%	--	20.8%
Não Resposta	9.5%	7.7%	--	1.3%

**QUADRO 9.26**

- O estágio é útil para a escola

Dimensão 1.1c		Item de Questão 4		Nº da Questão A.8/B.8/D.8	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	15.6%	62.5%	9.4%	--	12.5%
Profs.	15.4%	73.1%	11.5%	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	1.3%	44.2%	32.4%	7.8%	2.6%

**QUADRO 9.27**

- A cooperação entre a escola e instituições no exterior é benéfica para a escola

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.5b		12		A.13/B.15/D.15	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	62.5%	31.2%	--	--	6.3%
Profs.	53.4%	38.4%	--	--	7.7%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	28.6%	57.1%	9.1%	1.3%	3.9%

**QUADRO 9.28**

- Para criar condições de desenvolvimento programático é necessário

Dimensão 4.1a/b/c/d	Item de Questão 28/29/30/31		Nº da Questão A.26/B.40/C.9	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS
a) proceder a uma re-distribuição de espaços	12.5%	11.5%	--	--
b) proceder a alterações na distribuição das horas lectivas	12.5%	11.5%	--	--
c) aumentar as despesas	98.1%	34.6%	20%	--
d) atribuir novas competências aos professores	18.8%	11.5%	--	--
z) Satisfazer outra necessidade	--	7.7%	--	--
Não Resposta	25%	11.5%	80%	--

## **10. EFEITOS DA ESTRUTURA CURRICULAR NA FORMAÇÃO**

### **10.1 Percepção dos inquiridos sobre a adequação do currículo formal aos objectivos do Curso Tecnológico de Design**

A Formação Geral é importante para o CT. Trata-se de uma opinião partilhada pelos elementos dos órgãos de gestão e pelos professores do CT, bem visível pelo seu grau de identificação forte com a afirmação. Também os alunos acreditam na importância desta Formação para o CT, muito embora de um modo mais ténue (Exceptuam-se os alunos do 11º ano, que não reconhecem a sua importância) (**Quadro 10.1**). São inclusivamente os professores da FT quem mais importante considera esta componente como importante para o CT.

Também a importância da Formação Específica é reconhecida pela gestão, professores (com uma identificação muito forte) e alunos inquiridos (**Quadro 10.2**).

Concordância absoluta entre os diversos inquiridos sobre a importância da Formação Técnica no Curso Tecnológico, com graus de identificação muito fortes. Quando comparados os valores aqui obtidos e os valores sobre as restantes formações, podemos retirar a ilação que apesar de na estrutura curricular cada formação desempenhar um determinado papel tendo em vista um conjunto de finalidades, a Formação Técnica é entendida pela generalidade dos actores como o cerne do Curso Tecnológico (**Quadro 10.3**).

As disciplinas da Formação Técnica concentram em si o papel de disciplinas mais importantes do curso, nomeadamente 'Tecnologias' e 'Oficina de Design' (**Quadro 10.6**). Disciplinas como Filosofia, Língua Estrangeira, Educação Física e Matemática/Métodos Quantitativos nunca conseguem o reconhecimento de metade dos elementos de cada grupo interveniente no dispositivo fazendo parte do grupo de disciplinas mais importantes. As disciplinas que não integram a Formação Técnica e que recolhem um grande número de consensos são História das Artes Visuais, Teoria do Design e Desenho e Geometria Descritiva.

Do ponto de vista dos alunos é claro o contributo da Formação Específica para a Formação Técnica. Ao invés, para os professores esta crença é bastante ligeira (**Quadro 10.4**), nomeadamente os professores das duas componentes que discordam maioritariamente daquilo que era um pressuposto para os Cursos Tecnológicos..

O papel da área-escola é dúbio: não conseguindo uma rejeição clara (excepto por parte dos alunos do 12º ano), as opiniões dividem-se quase equitativamente entre os diferentes itens - 'permitir realizar investigação', 'complementar as aulas' e 'contactar com outras instituições' (**Quadro 9.5**).

É claramente reconhecido pelos três actores inquiridos a importância das actividades extra-curriculares, sendo o facto de 'permitirem a visita a empresas' e a 'possibilidade de se desenvolverem actividades criativas' os principais motivos apontados (**Quadro 10.5**).

Os inquiridos consideram que o estágio é fundamental para que o curso seja considerado tecnológico (**Quadro 11.5**).

'Aulas de orientação profissional' são uma necessidade sentida pela globalidade dos actores inquiridos para complementar o currículo existente (**Quadro 10.7**). Entre os alunos inquiridos a percentagem que sente a necessidade desta formação é mesmo muito elevada.

Os professores consideram, por uma pequena maioria, que o programa que leccionam ao CT é igual ao que leccionam aos cursos não tecnológicos (**Quadro 10.8**).

Perante a hipótese de não ser necessário leccionar a totalidade do programa, a percentagem mais significativa de professores admitiu a hipótese de leccionar outros conteúdos, muito embora um número idêntico de professores tenha admitido que não alteraria em nada o que já vinha fazendo (**Quadro 10.9**). Em segunda opção, um número igual de professores propôs-se desenvolver nos alunos competências que os preparariam para o desempenho de uma profissão.

### ***sumário das conclusões sobre a adequação do currículo aos objectivos***

A existência de três componentes de formação, tal como existem actualmente, é considerada pertinente. Contudo, e algo paradoxalmente, é reconhecida uma importância reduzida para três disciplinas da FG - Filosofia, Língua Estrangeira e Educação Física. Também Matemática/Métodos Quantitativos são integradas neste conjunto de disciplinas à qual é dada uma importância mais reduzida. Por contraste,

as disciplinas técnicas e directamente relacionadas com as Artes Visuais são as mais valorizadas.

Área-Escola e Complemento Curricular surgem como pontes entre a escola e o meio, entre o conhecimento académico e o mundo do trabalho, confundindo-se os papéis de uma e de outro.

## **10.2 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do currículo nos processos de avaliação**

A nível dos professores das turmas do CT de Design e dos órgãos de gestão, as opiniões dividem-se em partes sensivelmente iguais entre a concordância e a discordância (**Quadro 10.10**). Porém, do ponto de vista dos alunos existe a crença em como o facto de frequentarem o CT contribuiu para melhorar o seu aproveitamento. Tal optimismo não parece, porém, ser confirmado pelas estatísticas da própria escola.

Os professores discordam maioritariamente que os seus alunos sejam avaliados sobretudo pelos testes, verificando-se mesmo um valor significativamente alto no que diz respeito à 'rejeição total' desta afirmação por parte dos professores das Formações Específica e Técnica. (**Quadro 10.11**).

A maioria dos alunos considera que a avaliação na Formação Geral assenta maioritariamente em testes. Contudo, os alunos do 10ºano manifestam uma discordância ligeiramente maioritária face à afirmação produzida (**Quadro 10.12**), o mesmo verificando-se com a avaliação nas disciplinas da Formação Específica (**Quadro 10.13**). Ao contrário do ponto de vista que manifestaram sobre as técnicas de avaliação nas restantes formações, os alunos consideram que a avaliação na Formação Técnica não está maioritariamente assente nos testes (**Quadro 10.14**).

### ***sumário das conclusões sobre o impacte do currículo nos processos de avaliação***

São algo divergentes as percepções de professores e alunos no que diz respeito aos principais processos de avaliação e respectivos resultados. No que diz respeito aos resultados finais, muito embora as estatística seja bastante desfavorável e os professores sejam da opinião que o CT de Design não veio dar qualquer contributo para o aumento do sucesso escolar, os alunos assim o julgam.

**sumário das conclusões**  
**sobre o impacte da estrutura curricular na formação**

Ao colocarmo-nos perante a questão "De que modo o currículo corresponde ao perfil objectivado?" constatamos que a aceitação do currículo tal como ele existe é tão óbvia que mesmo que a isso não fossem obrigados, os professores manteriam as mesmas práticas. A única necessidade curricular emergente vem sobretudo dos alunos - estes sentem a falta de 'aulas de orientação profissional', muito embora não lhes tenha sido explicado no que constariam.

Os decisores educacionais não introduziram aspectos de fundo que diferenciem os programas dos CSPOVA dos seus homólogos dos CSPOPE, pelo que os programas são comuns.

**QUADRO 10.1**

- As disciplinas da Formação Geral são importantes para o Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
1.1a		1			A.1/B.1/D.1
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	56.3%	43.7%	--	--	--
Profs.	65.4%	34.6%	--	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	7.8%	62.3%	26%	3.9%	--

**QUADRO 10.2**

- As disciplinas da Formação Específica são importantes para o Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
1.1a		1			A.2/B.2/D.2
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	56.3%	43.7%	--	--	--
Profs.	57.7%	38.4%	3.9%	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	44.1%	54.6%	1.3%	--	--



**QUADRO 10.3**

- As disciplinas da Formação Técnica são importantes para o Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
1.1a		1			A.3/B.3/D.3
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	90.6%	9.4%	--	--	--
Profs.	80.9%	19.1%	--	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	66.2%	29.9%	1.3%	--	2.6%

**QUADRO 10.4**

- A Formação Específica dá a preparação teórica que a formação Técnica necessita

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
2.1a		13			B.17/D.17
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	14.2%	35.7%	28.6%	3.6%	17.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	16.9%	58.4%	18.2%	2.6%	3.9%

**QUADRO 10.5**

- As actividades extra-curriculares são importantes para o Curso Tecnológico porque

Dimensão 2.3a	Item de Questão 15			Nº da Questão A28/B.43/D.41	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS	
a) permitem a visita a empresas	34.4%	42.3%	--	41.6%	
b) posso desenvolver actividades criativas	37.5%	30.8%	--	54.6%	
c) faço muitos passeios	3.1%	--	--	3.9%	
d) Outro Motivo	9.4%	15.6%	--	--	
z) Não tem qualquer importância para o CT	9.4%	--	--	--	
Não Resposta	6.2%	7.7%	--	2.6%	

**QUADRO 10.6**

- Se tivesse de indicar as disciplinas mais importantes do curso, quais as que indicaria?

Indicador:

Dimensão	Item de Questão	Nº da Questão		
2.4a	16	A.33/B48/D.46		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
PORTUGUÊS	46.9%	53.9%	--	32.5%
FILOSOFIA	6.2%	15.4%	--	10.4%
HISTÓRIA das ARTES VISUAIS	37.5%	57.7%	--	77.9%
TECNOLOGIAS	56.3%	65.4%	--	96%
OFICINA DE DESIGN	65.6%	65.4%	--	96%
MÉTODOS QUANTITATIVOS/MATEMÁTICA	34.4%	23.1%	--	23.4%
EDUCAÇÃO FÍSICA	6.3%	3.9%	--	16.9%
TEORIA DO DESIGN	50%	65.4%	--	71.4%
INGLÊS/FRANCÊS	21.9%	23.1%	--	16.9%
DESENHO E GEOMETRIA DESCRITIVA	43.8%	42.3%	--	87%
Não Resposta	15.6%	--	--	1.3%

**QUADRO 10.7**

- Para além das disciplinas e matéria que os alunos estudam, seria importante que tivessem aulas de

Dimensão 2.5a	Item de Questão 17		Nº da Questão A.34/B.49/D.47	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
Educação Ambiental	25%	11.5%	--	13%
Educação para a Saúde		3.9%	--	1.3%
Orientação Profissional	40.6%	42.3%	--	67.5%
Fundamentos da Economia e da Indústria	3.1%		--	2.6%
Direitos e Deveres do Cidadão	12.5%	11.5%	--	1.3%
Outra matéria		3.9%	--	2.6%
Nenhuma		15.4%	--	10.4%
Não Resposta	6.3%	7.7%	--	2.6%

**QUADRO 10.8**

- O Programa que lecciono ao Curso Tecnológico

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
4.2a		32		B.36	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS	
a) tem uma versão só para o CT	--	10.7%	--	--	
b) tem uma sequência construída em função do CT	--	17.9%	--	--	
c) é igual aos outros programas do ensino secundário	--	57.1%	--	--	
Não Resposta	--	14.3%	--	--	

**QUADRO 10.9**

- Se não tivesse de cumprir o programa

Dimensão	Item de Questão		Nº da Questão	
4.2a	34		B.41	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS
a) seria possível leccionar conteúdos com mais interesse para o curso	--	39.3%	--	--
b) seria possível procurar desenvolver nos alunos competências para o desempenho de uma profissão	--	17.9%	--	--
c) seria possível desenvolver um trabalho de cooperação com instituições locais	--		--	--
d) Outro efeito	--	3.6%	--	--
z) Faria exactamente o que estou fazendo	--	35.7%	--	--
Não Resposta	--	3.6%	--	--

**QUADRO 10.10**

- O facto de frequentarem um Curso Tecnológico tem contribuído para melhorar o seu aproveitamento

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.5a		10		A.11/B.13/D.13	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	6.3%	34.4%	34.4%	3.1%	21.8%
Profs.	15.3%	34.6%	38.5%	7.7%	3.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	26%	55.8%	13%	3.9%	1.3%

**QUADRO 10.11**

- Na disciplina que lecciono os alunos são avaliados sobretudo pelos testes que realizam

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
4.3a		37			B.34
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	--	30.8%	38.4%	30.8%	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	--	--	--	--	--

**QUADRO 10.12**

- Nas disciplinas da Formação Geral os alunos são avaliados sobretudo pelos testes que realizam

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
4.3a		37			D.34
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	--	--	--	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	16.9%	48.1%	26%	1.3%	7.7%

**QUADRO 10.13**

- Nas disciplinas da Formação Específica, os alunos são avaliados sobretudo pelos testes que realizam

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
4.3a		37			D.35
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	--	--	--	--	--
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	10.3%	53.3%	26%	6.5%	3.9%

**QUADRO 10.14**

- Nas disciplinas da Formação Técnica, os alunos são avaliados sobretudo pelos testes que realizam

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão	
4.3a		37			D.36	
Actor	Grau					
	4	3	2	1	NR	
Gestão	--	--	--	--	--	
Profs.	--	--	--	--	--	
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--	
Alunos	6.4%	23.4%	41.6%	27.3%	1.3%	

## **11. PERSPECTIVAS DOS INQUIRIDOS SOBRE OS EFEITOS DO CURSO TECNOLÓGICO NOS PROJECTOS DOS FORMANDOS**

### **11.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT na preparação para a vida activa**

A maioria dos inquiridos acredita que o CT prepara os jovens para o desempenho de uma profissão (**Quadro 11.1**). É significativo o facto de nos alunos esta confiança diminuir consoante se aproximam do final do curso. Do mesmo modo, consideram que sem o estágio este não seria um curso tecnológico. Curiosamente, são os professores das turmas que dão menos significado ao estágio (**Quadro 11.2**) como parte de um currículo que vise a inserção na vida activa. Porém, na importância que este tem para os alunos, todos os grupos inquiridos são unânimes em realçar a sua importância.

Professores e alunos concordam quanto à boa preparação destes para desenvolverem trabalho em equipa, excepção feita para os alunos do 12º ano, aqueles que mais próximos estão do mercado de trabalho, cujas opiniões se repartem entre a preparação e a não preparação para o desenvolvimento do trabalho em equipa (**Quadro 11.4**). No que diz respeito à preparação para o desenvolvimento do trabalho individual, o reconhecimento é semelhante, muito embora um número significativo de professores discorde (**Quadro 11.5**). Mais uma vez, e de um modo mais acentuado do que na questão anterior, os alunos do 12º ano duvidam da sua capacidade para, de um modo mais autónomo, desenvolverem a actividade profissional.

O item de questão 6 serviu para confrontar o referencial do nível de Qualificação Profissional III, estabelecido pelo Conselho das Comunidades Europeias com o ponto de vista dos actores. As competências correspondentes a este nível encontravam-se distribuídas pelas alíneas d) e e). Não foi imposto limite de respostas na escolha múltipla. Foram inúmeras as respostas que apresentaram contradições. Nenhuma resposta esteve totalmente correcta, isto é, não foram assinaladas apenas as duas alíneas atrás referidas, o que só por si é revelador do desconhecimento sobre o teor do documento e sobre a terminologia utilizada na definição das qualificações profissionais. Daí que as respostas assentem num combinar da percepção que existe dos currículos formal e real do curso e do valor que os inquiridos atribuem aos conceitos (**Quadro 11.6**).

Se, por um lado, o 'desempenho de funções de exigente valor técnico realizadas de forma autónoma embora enquadradas em directivas gerais' tenha obtido a

preferência de elementos dos órgãos de gestão, professores das turmas e funcionários, já no que diz respeito aos alunos a maioria optou pela 'autonomia plena no exercício da actividade profissional', que faz parte do referencial do nível de Qualificação Profissional V.

Por seu turno, as competências da alínea e) - 'responsabilidades de orientação e coordenação' - foi a segunda hipótese a recolher as preferências dos alunos (excepto o 10º ano que não a reconheceu como um objectivo do curso), tendo, porém, os seus valores sido muito baixos entre a gestão e os professores das turmas. Estes valorizaram a 'adaptação de métodos e processos técnico-científicos' - nível V- e trabalho de organização e de adaptação de planificação estabelecido superiormente' - nível II. Pode-se daí retirar a ilação que estes não reconhecem nos alunos capacidades de chefia, após a conclusão do curso, muito embora sobrevalorizem as suas competências profissionais face ao referencial previamente estabelecido pelos decisores educacionais.

As respostas dadas pelos alunos revelam igualmente um conceito muito elevado sobre as aprendizagens adquiridas e dos papéis para que ficam habilitados no exercício de uma profissão.

O Conselho das Comunidades Europeias define os profissionais habilitados com o nível de Qualificação III, como 'Altamente Qualificados', logo atrás dos Quadros Superiores e dos Quadros Médios e imediatamente à frente dos Profissionais Qualificados.

A resposta adequada - alínea d) - foi a que recolheu sempre um número inferior de preferências (**Quadro 11.7**). A designação de 'Profissional Qualificado' mereceu a concordância dos órgãos de gestão, logo seguido de Quadro Médio. Contudo, professores e funcionários inclinam-se mais para a designação de 'Operário Semi-qualificado' e 'Profissional Qualificado', por ordem decrescente. Por seu turno, os alunos, em percentagem idêntica à dos elementos órgãos de gestão, optam pela designação de 'Quadro Médio', com especial ênfase os 11º e 12º anos, sendo a de 'Profissional Semi-qualificado' a segunda opção.

As respostas apresentam alguma incoerência, para além do facto da maioria dos inquiridos revelar o desconhecimento da designação do nível de qualificação profissional.

A inexistência de uma relação lógica entre as respostas à questão anterior e a esta, levam a supor que o juízo que é feito de um 'Profissional Altamente Qualificado' pouco terá a ver com as competências que os actores adquirem durante o curso.

Do ponto de vista dos alunos, o CT é útil sobretudo para o desempenho de uma profissão, sendo este mais acentuado a nível dos alunos do 11º ano (**Quadro 11.8**). Os membros dos órgãos de gestão e os professores concordam que estes alunos estão melhor posicionados para alcançar um emprego do que os alunos dos CSPOPE do 2º Agrupamento - Artes (**Quadro 11.9**). Curiosamente, e após um conjunto de respostas onde foi revelada uma grande confiança nas competências a adquirir no CT, a posição dos alunos difere da dos restantes inquiridos.

Concordância da Gestão, Professores e Alunos nas suas respostas: não consideram que no acesso ao mercado de trabalho tenham as mesmas possibilidades que os alunos oriundos de um curso Superior de Artes (**Quadro 11.10**).

### ***sumário das conclusões sobre o impacte do CT de Design na preparação para a vida activa***

Todos reconhecem que o CT prepara os alunos para a Vida Activa - para desenvolverem trabalho em equipa e individual - e que terão mais hipóteses que os seus colegas dos CSPOPE. O estágio tem um efeito positivo, mas não é considerado fundamental para dar ao curso o seu cariz tecnológico.

Por outro lado, não se reconhece que a formação que se está dando aos alunos objectiva os parâmetros definidos pelo nível de qualificação profissional III. Ao invés, constatamos percepções divergentes e contraditórias sobre o que será o perfil de saída dos alunos. A acrescentar a tal ponto de vista, não se reconhece a formação como capacitadora de um elevado grau de autonomia, permitindo que o aluno ao integrar o mundo do trabalho possa inclusive assumir a gestão de trabalhadores com menores qualificações profissionais.

#### **11.2 Percepção dos inquiridos sobre o efeito do CT para prosseguimento de estudos**

Os alunos demonstram mais confiança na preparação que têm para ingressar no ensino superior do que os professores das turmas e os elementos dos órgãos de gestão, cujas opiniões se repartem (**Quadro 11.11**).

Os conhecimentos que estão sendo adquiridos são considerados como válidos para efeitos de prosseguimento de estudos. Esta posição é mais acentuada entre os alunos do 12º ano, aqueles que mais próximo se encontram do ensino superior,



muito embora a expectativa seja igualmente elevada a nível dos alunos do 10º ano (**Quadro 11.8**).

Apenas os órgãos de gestão consideram de um modo claro que os alunos do CT não têm uma formação que permita estar em pé de igualdade com os alunos do 2º Agrupamento - Artes. No caso dos professores da turma, as respostas inclinam-se no sentido contrário (**Quadro 11.12**). No caso dos alunos as opiniões dividem-se, embora algumas nuances distingam os alunos dos diversos anos - no 10º, a atitude é de clara confiança, enquanto que no 11º os alunos acreditam estar em pé de igualdade com os seus colegas do CSPOPE.

### ***sumário das conclusões***

#### ***sobre o impacte do CT na preparação para o prosseguimento de estudos***

Constata-se que os conhecimentos ministrados no CT são úteis para os alunos que tencionem prosseguir estudos, inclusive para "competirem" com os seus colegas do 2º Agrupamento CSPOPE.

### **11.3 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nas expectativas pessoais**

Os alunos escolheram este curso tecnológico pelo facto de o mesmo corresponder aos seus interesses pessoais. Contudo, um número bastante expressivo de alunos secundou esta opção com o facto de a tal terem sido aconselhados (**Quadro 11.13**).

A utilização dos conhecimentos adquiridos no curso para o desenvolvimento de projectos pessoais secunda, frequentemente, as principais utilidades do curso que são a utilização dos conhecimentos adquiridos no mercado de trabalho (**Quadro 11.8**).

Professores e Alunos encaram o CT actualmente de modos diferentes (**Quadro 11.9**). Desilusão talvez seja o termo mais adequado para caracterizar o ponto de vista dos professores. Também é curioso o elevado número de Não-Respostas. Por seu turno, a maioria dos alunos não se sente defraudada com o curso. Mais uma vez, exceptua-se o 12º ano, precisamente aquele que mais anos de contacto com o CT tem tido, cujo desapontamento é evidente.

### **sumário das conclusões**

#### **sobre o impacte do CT nas expectativas pessoais**

Os alunos escolheram o CT de Design por o mesmo corresponder aos seus interesses. Não sentem as suas expectativas frustradas, excepto aqueles que estão próximos da sua conclusão. Porém, os professores sentem que as suas expectativas saíram goradas.

### **sumário das conclusões**

#### **sobre o impacte do CT nos projectos dos formandos**

Ao procurarmos responder à questão "Os projectos dos actores encontram na formação ministrada um meio para a sua concretização?" constata-se que a confiança global depositada no curso contrasta com o desconhecimento do produto final da formação: forma-se sem saber para o quê, em termos profissionais. É um pouco o mesmo que caminhar sem bússola no deserto. Os professores das turmas do CT são os primeiros a manifestar alguma frustração nas expectativas.

Por outro lado, a avaliação que os actores mais directamente em contacto com o CT fazem do currículo apontam para uma valorização das competências de carácter técnico face a outras competências esperadas de um profissional com o nível de Qualificação III, denotando um desfazamento no currículo entre objectivos e meios de concretização desses objectivos.

A dicotomia atrás mencionada dificulta o desenvolvimento de estratégias, provoca desilusões e ambiguidades nas expectativas dos actores e, em termos de possível colocação no mercado de trabalho, possíveis empregados e empregadores poderão deparar-se com o dilema do posicionamento correcto do trabalhador no seio da organização.

## **QUADRO 11.1**

- O Curso Tecnológico prepara os alunos para o desempenho de uma profissão

Dimensão 1.1b		Item de Questão 2		Nº da Questão A.4/B.4/D.4	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	28.1%	50%	15.6%	--	6.3%
Profs.	11.5%	65.4%	11,5%	3.9%	7.7%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	37.7%	48.1%	14.2%	3.9%	1.3%

**QUADRO 11.2**

- Sem o estágio no final do curso, este não seria um Curso Tecnológico

Dimensão 1.1c		Item de Questão 3			Nº da Questão A.5/B.5/D.5
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	56,3%	25%	12.5%	3.1%	3.1%
Profs.	34.6%	34.6%	19.9%	7.7%	3.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	44.2%	44.2%	6.5%	5.1%	--

**QUADRO 11.3**

- O estágio é útil para os alunos estagiários

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
1.1d		4			A.6/B.6/D.6
Actor	Grau				
Gestão	4	3	2	1	NR
	75%	18.8%	3.1%	--	3.1%
	53.9%	46.1%	--	--	--
	--	--	--	--	--
	65%	29.8%	3.9%	--	1.3%

**QUADRO 11.4**

Quando os alunos acabam o curso serão capazes de trabalhar em equipa na área de Design de Comunicação

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
1.1d		5			B.10/D.10
Actor	Grau				
Gestão	4	3	2	1	NR
	--	--	--	--	--
Profs.	14.2%	64.3%	--	3.6%	17.9%
Func <sup>OS</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	18.2%	63.6%	13%	2.6%	2.6%

**QUADRO 11.5**

Quando os alunos concluírem o curso, serão capazes de desenvolver trabalho individual na área de Design de comunicação

Dimensão 1.1d		Item de Questão 5		Nº da Questão B11/D.11	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	10.7%	46.4%	21.4%	3.6%	17.9%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	13%	58.4%	18.2%	5.2%	5.2%

**QUADRO 11.6**

- Quando concluírem o Curso Tecnológico de Design, a descrição mais correcta das competências dos alunos é a seguinte:

concorda com competências dos alunos e a seguinte:

Dimensão 1.2a	Item de Questão 6		Nº da Questão A41/B.56/C.20/D.54	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) autonomia plena no exercício da actividade profissional	37.5%	38.5%	20%	64.9%
b) participação na definição das políticas gerais ou funções consultivas na organizações	21.9%	19.2%	--	6.5%
c) adaptação de métodos e processos técnico e científicos	40.6%	46.2%	60%	29.9%
d) desempenho de funções de exigente valor técnico realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais	56.3%	57.7%	60%	32.5%
e) responsabilidades de orientação e coordenação	18.8%	15.4%	40%	49.4%

f) desempenho de trabalho de organização e de adaptação de planificação estabelecida superiormente	46.9%	42.3%	60%	46.8%
g) responsabilidades de concepção de forma geralmente autónoma e independente	98.1%	93.1%	--	48.1%
h) desempenho de funções de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras	15.6%	11.5%	--	32.5%
i) Não Resposta	15.6%	16.4%	20%	7.8%

### QUADRO 11.7

- Como designar a qualificação profissional obtida após a conclusão do curso

Dimensão 1.2a	Item de Questão 6	Nº da Questão A42/B.57/C.21/D.55		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) Quadro Médio	37.5%	26.9%	--	37.7%
b) Profissional Semi-qualificado	31.3%	38.5%	60%	33.8%
c) Quadro Superior	3.1%	--	--	7.8%
d) Profissional Altamente Qualificado	3.1%	3.9%	--	1.3%
e) Profissional Qualificado	43.8%	34.6%	40%	19.5%
f) Não Respostas	9.4%	15.4%	--	17.7%

**QUADRO 11.8**

- Utilizarei o que estou aprendendo aqui...

Dimensão 1.4b	Item de Questão 9		Nº da Questão D.39	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS
a) Quando trabalhar	--	--	--	50.7%
b) No ensino superior	--	--	--	33.8%
c) para desenvolver um projecto pessoal	--	--	--	15.5%
d) Outra finalidade	--	--	--	--
z) Não tem qualquer utilidade para o meu futuro	--	--	--	--
Não Resposta	--	--	--	--

**QUADRO 11.9**

- Os alunos do Curso Tecnológico de Design têm mais possibilidades no acesso ao mercado de trabalho que os restantes alunos do 2º Agrupamento

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
5.1b		43		A.24/B.32/D.32	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	9.3%	56.3%	12.5%	3.1%	18.8%
Profs.	15.4%	42.3%	23.1%	--	19.2%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	13%	24.7%	49.4%	7.8%	5.1%

**QUADRO 11.10**

- Os alunos do Curso Tecnológico de Design têm as mesmas possibilidades no acesso ao mercado de trabalho que os alunos de um curso Superior de Artes

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
5.1c		44			A.25/B.33/D.33
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	6.3%	21.9%	40.6%	3.1%	28.1%
Profs.	3.9%	11.5%	50%	11.5%	23.1%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	3.9%	15.5%	48.1%	28.6%	3.9%

**QUADRO 11.11**

- Quando concluírem o Curso, os alunos estarão preparados para frequentar um curso superior

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.3c		7		A.10/B.12/D.12	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	6.3%	43.8%	34.4%	--	15.5%
Profs.	7.7%	42.3%	42.3%	--	7.7%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	18.2%	59.7%	19.5%	1.3%	1.3%

**QUADRO 11.12**

- Os alunos do Curso Tecnológico de Design têm as mesmas possibilidades no acesso ao ensino superior que os restantes alunos do 2º Agrupamento

Dimensão		Item de Questão			Nº da Questão
5.1b		42			A.23/B.31/D.31
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	12.4%	21.9%	43.8%	3.1%	18.8%
Profs.	15.4%	42.3%	30.8%	--	11.5%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	15.6%	35.1%	32.5%	11.7%	5.1%

**QUADRO 11.13**

- Escolhi este curso porque

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1,4a		8		D.38	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS	
a) Corresponde aos meus interesses pessoais	--	--	--		85.7%
b) A isso fui aconselhado	--	--	--		7.8%
c) Não havia vaga no que pretendia	--	--	--		33.9%
d) Outro motivo	--	--	--		5.2%

**QUADRO 11.14**

- O Curso Tecnológico corresponde àquilo que esperava do mesmo

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
5.1a		41		B.35/D.37	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	--	--	--	--	--
Profs.	3.6%	25%	39.3%	3.6%	28.5%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	22.1%	37.7%	31.1%	9.1%	--



## **12. EFEITOS DO CURSO TECNOLÓGICO DE DESIGN NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

### **12.1 Percepção dos inquiridos sobre o impacte do CT nos processos de socialização**

Os grupos inquiridos revelaram ter pontos de vista substancialmente diferentes (**Quadro 12.1**) : de um lado, os elementos dos órgãos de gestão e os professores do CT que acreditam no contributo deste curso para abrir a escola ao exterior; do outro, os alunos cujas opiniões se dividem entre o 10º ano, que concorda com a posição atrás referida, e o 11º ano cuja tendência é em sentido contrário. É consensual o facto de a cooperação da escola com o exterior ser benéfico para a escola (**Quadro 9.27**) e para as instituições que com ela cooperam (**Quadro 9.28**).

A maioria dos professores - sobretudo os da FE e da FT - admitiu que o CT terá contribuído para intensificar o trabalho com os outros professores do seu grupo disciplinar (**Quadro 12.2**). Quanto ao trabalho interdisciplinar, apenas um número pouco significativo de professores admitiu tê-lo intensificado devido ao CT de Design.

Na globalidade, todos os intervenientes no dispositivo educativo consideraram que a introdução do CT não provocou qualquer alteração no relacionamento entre os alunos e o Conselho Directivo (**Quadro 12.3**). É também de salientar o elevado número de Não Respostas dos elementos dos órgãos de gestão.

Funcionários e alunos consideraram que o CT veio mudar o relacionamento entre e alunos e professores, sobretudo pelo facto de realizarem juntos actividades (**Quadro 12.4**). Esta posição não tem a concordância nem dos professores nem dos elementos dos órgãos de gestão, os quais concentram as suas respostas na inexistência de mudança.

No que diz respeito ao relacionamento de alunos e funcionários, para além do elevado número de Não Respostas da gestão e dos professores do curso, há a registar a consonância em como não houve qualquer alteração no seu relacionamento (**Quadro 12.5**).

Um número significativo de alunos, de professores das Formações Específica e Técnica e funcionários considera que o CT contribuiu para uma mudança no relacionamento entre os alunos, devido, sobretudo, ao facto de passarem mais tempo juntos. Já para os professores e para a gestão, as Não Respostas e a inexistência de qualquer mudança no relacionamento entre alunos obtiveram percentagens muito significativas (**Quadro 12.6**).

***sumário das conclusões***  
***sobre o impacte do CT nos processos de socialização***

As opiniões dos actores no funcionamento do dispositivo educativo são frequentemente divergentes em aspectos relativos aos efeitos causados pelo CT de Design nos processos de socialização: os alunos assinalam mudanças no relacionamento com os professores e com os seus colegas, enquanto que os restantes inquiridos não partilham desta opinião; os professores das FE e FT sentem que o tipo de trabalho que desenvolvem no CT os aproxima. A maioria dos inquiridos considera que o CT terá intensificado as relações entre a escola e o exterior.

***sumário das conclusões***  
***sobre o efeito do CT nas relações interpessoais***

Procurámos responder à questão "*Que efeitos teve o CT nos processos de socialização entre os diversos actores envolvidos no funcionamento do dispositivo educativo?*". A partilha de opiniões comuns entre dois actores colectivos no interior do sistema em análise seria o reconhecimento de mudança nestes processos de socialização. Porém, a realidade é diferente - ou não houve o reconhecimento de mudança por parte de um actor ou então por parte de dois dos envolvidos numa relação bilateral.

Por outro lado, a abertura do sistema escola à comunidade tem-se devido, em parte, ao CT de Design. Os efeitos sentidos até ao momento têm sido benéficos para ambos, o que pode tornar-se num incentivo para a consolidação destes elos de ligação.

**QUADRO 12.1**

- O Curso Tecnológico de Design tem contribuído para o aumento dos contactos com instituições no exterior

Dimensão		Item de Questão		Nº da Questão	
1.6a		11		A.12/B.14/D.14	
Actor	Grau				
	4	3	2	1	NR
Gestão	18.7%	46.9%	6.3%	--	28.1%
Profs.	30.8%	38.5%	11.5%	--	19.2%
Func <sup>os</sup>	--	--	--	--	--
Alunos	18.2%	37.7%	33.8%	10.3%	--

**QUADRO 12.2**

- A planificação para o Curso Tecnológico contribuiu

Dimensão 4.2b		Item de Questão 35		Nº da Questão B.39	
OPÇÃO	ACTOR				
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>OS</sup>	ALUNOS	
a) para intensificar o trabalho com outros professores da mesma disciplina	--	57.1%	--	--	
b) para intensificar o trabalho com professores de outras disciplinas	--	28.6%	--	--	
Não Resposta	--	32.1%	--	--	

**QUADRO 12.3**

- O facto de existir o CT de Design contribuiu para a mudança nas relações entre os alunos do Curso e o Conselho Directivo, porque

Dimensão 6.1a	Item de Questão 45	Nº da Questão A.29/B.44/C.10/D.42		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNCOS	ALUNOS
a) aumentaram as oportunidades de diálogo	6.3%	3.9%	20%	28.6%
b) o CD tem dado mais apoio	9.4%	15.4%		18.2%
c) os alunos do CT têm apoiado actividades iniciadas pelo CD	6.3%	7.7%	20%	3.9%
d) Outro motivo	--	--		
z) Não existe qualquer mudança no relacionamento	21.9%	42.3%	60%	48.1%
Não Resposta	62.5%	19.2%		1.3%

**QUADRO 12.4**

- O facto de existir o CT de Design contribuiu para a mudança de relações entre os alunos do curso e os seus professores, porque

Dimensão 6.1a	Item de Questão 46	Nº da Questão A.30/B.45/C.11/D.43		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNCOS	ALUNOS
a) há mais diálogo	--	--	--	37.7%
b) realizam-se mais actividades conjuntas	25%	30.8%	100%	40.3%
c) criam-se laços de amizade mais fortes	6.3%	7.7%	--	10.4%
d) Outro motivo	--	--	--	--
z) Não existe qualquer alteração no relacionamento	28.1%	50%	--	15.6%
Não Resposta	37.5%	3.9%	--	--

**QUADRO 12.5**

- O facto de existir o Curso Tecnológico de Design contribuiu para a mudança no relacionamento entre os alunos do curso e os funcionários porque

Dimensão	Item de Questão		Nº da Questão	
6.1A	47		A.31/B.46/C.12/D.44	
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNCOS	ALUNOS
a) as conversas que têm dizem respeito ao curso	--	11.5%		11.7%
b) criam-se laços de amizade mais fortes	3.1%		40%	11.7%
c) a atitude dos funcionários é diferente	15.6%			16.9%
d) outro motivo				
z) Não existe qualquer mudança no relacionamento	40.6%	65.4%	60%	57.1%
Não Resposta	46.9%	26.9%		2.6%

**QUADRO 12.6**

- O facto de existir o CT de Design contribuiu para a mudança nas relações entre os alunos do curso porque

Dimensão 6.1a	Item de Questão 48	Nº da Questão A.32/B.47/C.13/D.45		
OPÇÃO	ACTOR			
	GESTÃO	PROFS.	FUNC <sup>os</sup>	ALUNOS
a) intensificou os laços de amizade	3.1%	7.7%	20%	16.9%
b) as conversas que têm dizem respeito ao curso	9.4%	11.5%	20%	15.6%
c) passam mais tempo juntos	18.8%	19.2%	40%	41.6%
d) outro motivo				
z) Não existe qualquer mudança no relacionamento	25%	50%	20%	22.1%
Não Resposta	46.9%	11.5%		3.9%

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Limitações ao presente estudo**

Tal como acontece em qualquer outro estudo e/ou trabalho de investigação que se realize, existem sempre riscos e temos de ter a consciência que aspectos tão diversos como o carácter algo fictício da delimitação das fronteiras de análise<sup>13</sup> e até as opções metodológicas podem contribuir para desvios interpretativos e para o próprio enviesamento da informação obtida.

Outro problema que se coloca diz respeito ao conhecimento da realidade. Existem problemas de natureza diversa e que vão desde as limitações da técnica utilizada ao conhecimento que os inquiridos têm da própria realidade e, finalmente, à interpretação que se faz dos dados.

A utilização da técnica de inquérito/questionário acarreta alguns riscos dependentes de factores conjunturais e das representações que os actores têm da própria realidade - *"As respostas a um inquérito não encerram a «Realidade», mas a descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pelo contexto de interacção entre inquiridor e inquirido e referenciados ao conjunto de representações e categorizações que presidem a essa interacção"* (FERREIRA. 1986:173).

Estas representações da realidade são exactamente isso: representações, isto é, *"configurações e significações que adquirem no interior de um determinado quadro lógico de «categorias perceptivas», a que pode chamar-se um «código de leitura do real»"* (NUNES, op. cit.:39).

Finalmente, há que considerar o desvios do conhecimento da realidade resultantes da própria interpretação - *"o facto científico é sempre em função de um certo dado, todavia, se é exacto que há sempre um certo dado a propósito do qual o trabalho de investigação se exerce, não é menos verdade que também há sempre /.../ uma interpretação teórica que nele está contida: não há factos puros"* (Idem:43).

---

<sup>13</sup>Para FRIEDBERG, a delimitação de sistemas coloca alguns problemas *"la délimitation du système pertinent pose tout particulièrement problème: non seulement les frontières entre les systèmes d'acteurs concernés par un problème sont de plus en plus perméables et fluides, mais les acteurs d'un champ ont tendance à appartenir à plusieurs systèmes, dont ils peuvent utiliser l'entrecroisement et le recoupement dans leurs transactions à l'intérieur de chacun des systèmes en question"* (1993:234)

O facto do nosso estudo basear-se na percepção que os inquiridos têm de uma situação real, é o reconhecimento que não vamos procurar a colheita de dados sobre uma realidade, mas antes conhecer várias percepções dessa realidade que, no seu conjunto, permitem uma interpretação, isto é, uma visão da realidade referenciada a um conjunto de intenções definidas pela questão de partida.

### **Algumas conclusões gerais**

Os efeitos produzidos pelo impacte da introdução do Curso Tecnológico de Design num estabelecimento de ensino têm de ser avaliados em função não apenas das mudanças registadas no dispositivo educativo, mas também em função dos referenciais que estiveram na base dos projectos que levaram os decisores educacionais a construírem o curso e um grupo de professores do 5º grupo a proporem a abertura do curso na escola Secundária D. João II.

Os primeiros propunham-se implementar um novo modelo de formação profissional, aumentar o sucesso escolar e intensificar a relação escola-meio. Quanto aos segundos, para além de dar continuidade à dinâmica que caracterizara o trabalho do grupo nos últimos anos, procuraram deste modo satisfazer as pretensões de muitos alunos e ainda apetrechar a escola.

Introduzido o curso Tecnológico no estabelecimento de ensino, inicia-se o processo de construção e de funcionamento do dispositivo educativo a partir de recursos pré-existentes. O impacte irá sentir-se nos recursos, nos actores e, finalmente, no “corpo estranho” introduzido no estabelecimento de ensino – o currículo.

Os resultados obtidos nos questionários e também na análise efectuada aos documentos entregues pelo 5º grupo, ambos analisados anteriormente, permitem agrupar os efeitos em duas grandes categorias: na primeira sente-se a presença do Curso Tecnológico quer pela satisfação e insatisfação que provocam nos actores ou ainda pelo facto de gerarem necessidades sentidas pelos actores (sobretudo a nível da adequação de recursos à demanda curricular); na segunda, ao contrário do que seria de esperar quando um corpo estranho vai integrar um sistema onde interagem vários corpos, vai-se produzir um não-efeito, isto é, um alheamento dos actores face à perspectiva de mudança do sistema. Sintomático deste ‘não-efeito’ as inúmeras Não-Respostas oriundas sobretudo dos inquiridos pertencentes à gestão.

Os efeitos e os não-efeitos incidem sobre campos distintos: os primeiros ocorrem no campo do palpável, isto é, dos recursos – adequação de recursos materiais temporais e humano provocando a satisfação ou insatisfação dos actores, gerando necessidades de ordem material ou mesmo a introdução do critério de selectividade na mobilização de recursos humanos; os segundos ocorrem no domínio da construção dos actores e das dinâmicas de concertação – desconhecimento do referencial que suportou a construção do CT de Design, desconhecimento do projecto e funcionamento do CT de Design, mobilização reduzida de processos conducentes à concertação no dispositivo.

As situações-problema da primeira ordem de efeitos nasceram de um diagnóstico de situação feito muito superficialmente e de um estudo prospectivo que nunca existiu. A sua resolução passa sobretudo pela existência de recursos mobilizáveis e pela eficácia das dinâmicas desencadeadas pelos actores.

As situações-problema da segunda ordem de efeitos têm origem na falta de informação sobre o projecto de abertura do CT de Design e, sobretudo, no desconhecimento do referencial subjacente à sua construção, informação esta que não chegou a todos os actores de igual forma. Deste modo, torna-se praticamente impossível potencializar o seu papel como actores no dispositivo educativo, dificultando o desenvolvimento de dinâmicas de concertação.

Tanto a primeira ordem como a segunda ordem de situações-problema têm uma relação directa com as dinâmicas de concertação e com os constrangimentos inerentes ao sistema objecto de estudo: a autonomia das escolas<sup>14</sup>, cujo processo de gestão de recursos é dificultado por obstáculos legais e sobretudo logísticos; a inadequação de alguns dos recursos humanos que se movimentam dentro do dispositivo, cujas competências fazem inclusivamente sentir a necessidade de se proceder à respectiva selecção; e, finalmente, a própria divisão de opiniões dos actores que vai dificultar uma acção conjunta nalguns itens.

Área-escola e Complemento curricular já são considerados como elos de ligação privilegiados entre a escola e o meio, nomeadamente o meio empresarial. Por tal, há que potencializar esse elo na abertura do sistema escola ao meio envolvente e na preparação dos jovens para o mundo do trabalho.

Por outro lado, há que promover o desenvolvimento de práticas de autonomia do sistema educativo face ao sistema económico vigente "*O desafio que se pode pôr*

---

<sup>14</sup> Autonomia não significa independência, mas sim a possibilidade que é dada para gerir um espaço com relativa liberdade



*ao sistema escolar é o de encontrar o meio-termo - isto é, nem reagir de mais nem de menos às exigências da economia e do mercado de trabalho" (OCDE, 1992:94). Será necessário não pensar apenas em soluções imediatistas "As solicitações económicas e políticas são, em geral, imediatas, enquanto que o contributo do ensino para a vida social e económica apenas se faz sentir a longo prazo" (Idem: 30).*

Assim, para que o Curso Tecnológico encarne uma nova filosofia da formação profissional, ele terá simultaneamente de manter uma estrutura que respeite os princípios que estão por detrás da sua concepção - funcionando como alternativa aos Cursos Gerais, mas também à formação estritamente profissional – e, para que se não torne num mero Curso Geral com mais horas na componente de Formação Técnica, deverá dar resposta à própria demanda dos destinatários, intensificando a sua relação com o mundo do trabalho e inserir as componentes profissionalizantes – experiências de trabalho e estágios – na própria prática curricular.

### **Outros Rumos de Investigação**

O estudo agora efectuado revela apenas uma das facetas do impacte resultante da introdução de um Curso Tecnológico na perspectiva dos actores inseridos no dispositivo educativo. Trata-se de um estudo que decorre numa fase de implementação dentro de um espaço específico. No entanto, poderá servir como ponto de partida para estudos que visem momentos ulteriores, quer através do aprofundamento das categorias de análise que regeram o presente estudo, quer através da construção de novas linhas de investigação.

Deste modo, algumas questões permanecem em aberto no que diz respeito ao período pós-formação. As mais óbvias prendem-se com os efeitos da formação ministrada no tecido produtivo ou, numa perspectiva mais egocêntrica, na própria satisfação pessoal.

Outras problemáticas intermédias merecem igualmente alguma atenção, nomeadamente a perspectiva dos empregadores sobre a credibilidade da certificação obtida ou o ponto de vista de instituições onde será efectuado o prosseguimento de estudos sobre os conhecimentos adquiridos por estes alunos do Ensino Secundário. Também o recurso a metodologias variadas enriqueceria as conclusões. Refiro-me, a título de exemplo, a estudos de carácter etnográfico assentes na observação ou mesmo ao estudo de alguns percursos pessoais através da construção de histórias de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente estudo não resulta de uma pesquisa individualista, mas deve-se antes à colaboração de inúmeras pessoas que, de forma mais ou menos directa permitiram que trabalho fosse concretizado.

A primeira palavra de gratidão vai para o Professor Doutor Gérard Figari que, apesar de todas as barreiras geográficas e dos múltiplos compromissos aquando das suas deslocações a Portugal, sempre conseguiu reservar um espaço para que tivéssemos uma sessão de trabalho e dando-me um apoio caracterizado pela clareza e regularidade.

Também a Escola Secundária D. João II merece uma palavra de gratidão pela colaboração ilimitada que me prestou. Salientarei a colaboração dos elementos dos órgãos de gestão que permitiram que desenvolvesse a investigação com total liberdade de movimentos. Do mesmo modo mencionarei os professores das turmas do CT de Design - com especial relevo para os professores do 5º grupo - que me forneceram diversas e pertinentes pistas de investigação, tendo ainda, nalguns casos, cedido parte do seu tempo lectivo para aplicação dos questionários. Os alunos do CT de Design no ano lectivo 1996/97 merecem igualmente uma palavra de destaque pelo seu voluntarismo. Finalmente, os funcionários, tradicionalmente inibidos quando solicitados para colaborar neste género de investigação, não quiseram deixar de colaborar.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Teodoro o apoio que me prestou numa fase crucial do trabalho de pesquisa e pela disponibilidade que manifestou em colaborar.

Não posso deixar de dar uma palavra de agradecimento à Professora Doutora Teresa Ambrósio, cuja participação na parte curricular do mestrado foi decisiva para a escolha do tema do presente estudo, pelo interesse que suscitou em torno da relação entre educação e desenvolvimento e pelo conhecimento profundo da realidade portuguesa resultante da sua própria experiência profissional que nos soube transmitir.

Finalmente, agradeço à Sofia a sua preocupação com o êxito do meu trabalho e por tudo aquilo que prescindiu para me apoiar.

Quero ainda deixar aqui o meu agradecimento a todos os que de modos diversos prestaram informações, deixaram pistas ou lançaram provocações. De um modo mais ou menos explícitos estão presentes neste estudo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALALUF, M. (1993), Formation Professionnelle et Emploi: Transformations des Acteurs et Effects de Structures, Point d'Appui - TEF, Bruxelas

AFONSO, N. G. (1994), A Reforma da Administração Escolar – A Abordagem Política em Análise Organizacional, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

ALLAL, L., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (1986), A Avaliação Formativa num ensino diferenciado, Livraria Almedina, Coimbra

ALLAL, L. (1986), "Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação", in Avaliação Formativa num ensino diferenciado, Livraria Almedina, Coimbra

ALVES, J. M. (1989), "Educação Tecnológica dos anos 80 aos anos 90 - Ideologia , Organização, Praxis", in A Educação em Portugal - Anos 80/90, Edições ASA, Lisboa

AMBRÓSIO, T. (1987), "Aspirations Sociales, Politiques Éducatives e Efficience Socio-Culturelle", texto policopiado

AMBRÓSIO, T. (s/ data), "Políticas Educativas e Pós-Modernismo", texto policopiado

AZEVEDO, J. (1990), "A Educação Tecnológica. Apresentação de uma prioridade, in Inovação - nº3, Lisboa

AZEVEDO, J. (1991), Educação Tecnológica. Anos 90, ed. ASA, Lisboa

BACHELARD, G., O Novo Espírito Científico, Ed. 70, Lisboa

BARATA, J. e AMBRÓSIO, T. (1988), Desafios e limites da Modernização, IED, Lisboa

BARDIN, L. (1991), Análise de Conteúdo, Ed. 70

BARBIER, J. M. (1990), A Avaliação em Formação, Ed. Afrontamento, Porto

BARROSO, A. F. e PEREIRA, J. D. (1996), Pessoas e Empresas nos Anos 90, IEFP, Lisboa

BARROSO, J. (1988), Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas, GEP, Lisboa

BARROSO, J. (1995), Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

BELL, J. e HARRISON, T. (ed.) (1995), Vision and Values in Managing Education, David Fulton Publishers, London

BERBAUM, J. (1992), Desenvolver a capacidade de aprendizagem, ESE João de Deus, Lisboa

BERBAUM, J. (1982), Étude Systémique des Actions de Formation – Introduction à une méthodologie de Recherche, PUF, Paris

BERGER, G. (1992), "A Investigação na Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional", in Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto

BLANCHET, A. (1985), L'Entretien dans les Sciences Sociales, Dunot, Paris

BOGDAN, R. e BILKEN, S. (1994), Investigação Qualitativa em Educação, Porto Editora, Porto

BONAL, X. (1994), "Cambio Curricular y Lógica de Actuación del Estado. Algunas Consideraciones sobre la Reforma Educativa en España", comunicação no Colóquio «L'École: Un Objet d'Étude», FPCE, Lisboa

BOUDON, R. (1984), O lugar da Desordem , Gradiva, Lisboa

BORICH, G. ed. (1974), Evaluating Educational Programs and Products, Englewood Cliffs, New Jersey

BOUCHER, F. & TJETRI, J. (s/ data), "Socialization, formation, deux missions...", in Critique Régionale: école – le niveau en débat", nº 18, Bruxelas

BRITO, C. (1991), Gestão Escolar Participada, Texto Editora, Lisboa

BRUNET, L. (1992), "Clima de trabalho e eficácia da Escola", in As Organizações escolares em análise, D. Quixote, Lisboa

BRYMAN, A. (1988), Quantity and Quality in Social Research, Routledge, London

CABRITA, B. (1993), Formação em Alternância - 4 estudos de caso, Vol. I, Tese de Mestrado, FPCE/UL, Lisboa

CANÁRIO, R. (1992), "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos", in As Organizações Escolares em Análise, D. Quixote, Lisboa

CARDINET, J. (1986), A Avaliação Formativa, um Problema Actual", in Avaliação Formativa num ensino diferenciado, Livraria Almedina, Coimbra

CARDINET, J. (1988), Pour apprécier le travail des élèves, 2º ed., De Boek, Bruxelas

CARNEIRO, R. (1992), "Democratização e revitalização: os desafios da escola nos anos 90", in A Educação em Portugal - Anos 80/90, Edições ASA, Lisboa

CARVALHO, A. (1992), "Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica - uma diferença de paradigma", in Educação nº5, pp 72-74

CLEGG, F. (1991), Simple Statistics – a course book for the social sciences, 8º ed., Cambridge University Press; Cambridge

CLÍMACO, M. C. (1991), Monitorização das escolas secundárias – Indicadores de Desempenho, GEP, Lisboa

CLÍMACO, C. (1992), Observatório da Qualidade da Escola; PEPT, Lisboa

COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988), Documentos Preparatórios, ME, Lisboa

COSTA, A. (1992), "Rumos para a educação - Anos 80, anos 90: o tempo da qualidade", in a Educação em Portugal - Anos 80/90, Edições ASA, Lisboa

COSTA, J. A. e MELO, A. S., coord., (1994), Dicionário da Língua Portuguesa, 7ª ed. Porto Editora, Porto

COTTAVOZ, Y. (s/ data), "Existe-t-il des modèles pour évaluer le curriculum?", texto policopiado

CROSS, J. (1983), O Ensino de Arte nas Escolas, Ed. Cultrix - Univ. de S. Paulo, S. Paulo

CROWTHER, J. ed. (1995), Oxford Advanced Learner's Dictionary, 5th edition, Oxford University Press, Oxford

CROZIER, M. (1981), O Fenômeno Burocrático, Editora Universidade de Brasília, Brasília

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977), L'Acteur et le Système, Éditions du Seuil, Paris

CSS (1991), "Elementary Concepts in Statistics", Statsoft, texto policopiado

DAUVISIS, M.C. (1988), "la formation à l'évaluation: tendances et questions ouvertes" ", in Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?, Service de la Recherche Sociologique, Genève

DE BARTOLOMEIS, F. (1981), Avaliação e Orientação – objectivos, instrumentos, métodos, Livros Horizonte, Lisboa

DE KETELE, J. M. e outros (1988), Guide du formateur, De Boeck-Wesmael, Bruxelas

DE LANDSHEERE, G. (1988), "History of Educational Research", in Educational Research, Methodology and Measurement, Pergaman Press , Melbourne

DE LANDSHEERE, V. (1994), Educação e Formação, Edições ASA, Porto

DECOMPS, B.(1993), "Prefácio", in Partenaires pour réussir - Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes, pp 5 - 14, La documentation Française, Paris

DECRETO-LEI 139-A/90 (aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário)

DECRETO-LEI 53/95

DECRETO-LEI 286/89

DECRETO-LEI 223/87

DECRETO-LEI 43/89

DES (1997), Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate - 1, Ministério da Educação

DESPACHO 142/ME/90

DESPACHO 8/SERE/89

DESPACHO NORMATIVO 193-A/83

D'IRIBARNE, A. (1994), "European vocational education and training policy judged by its impact on the labour market and the construction of Europe", in Vocational Training European Journal, nº3

DOMINICÉ, P. (1985), La Formation enjeu de l'Évaluation, 3ª ed., Peter Lang, Berne

DUMAS, M. e GREFFE, B. (1994), "Référentiel: un «Mot-Valise» pour quelle Destination, par quel Itinéraire?", comunicação no Colóquio sobre «L'École: un Objet d'Étude», FPCE, Lisboa

DURAND, D. (1992), A Sistemica, 5ª ed., Dinalivro, Lisboa

E. C. (1988), Action Programme - Transition Education for de 90s: The experience of the European Community's Action Programme, Brussels

ELLIOT, J. (1988), "Teachers as Researchers", in Educational Research, Methodology and Measurement, Pergman Press, Melbourne

ESTRELA, A. e FALCÃO, M. E. (editores) (1990), La Recherche-Action en Education - Problèmes et Tendences, Universidade de Lisboa, Lisboa

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. org. (1993), Avaliações em Educação: Novas Perspectivas, Porto Editora, Porto

EURYDICE (1994), Measures to combat failure at school: a challenge fo the construction of Europe, Education Training Youth, Brussels



FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNL (1994), Mestrado em Ciências da Educação - informação sobre o Mestrado em Educação e Desenvolvimento, Monte da Caparica

FÉLIX, B. (1992), "Formação profissional em Portugal - os novos desafios", in Educação nº 5, pp 24 - 28

FENSTERMACHER, G.D. (1986), "Philosophy of Research on Teaching; three aspects", in Handbook of Research on Teaching, Macmillan Publishing Company, New York

FERNANDES, A. (1993), Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Científicos, Porto Editora, Porto

FERREIRA, V. (1986), "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", in Metodologia das Ciências Sociais, Ed. Afrontamento, Porto

FIGARI, G. (1994), Évaluer: Quel Référentiel?, De Boeck Université, Bruxelas

FIGARI, G. (1992), "Auditer ou Évaluer un dispositif de formation", in Formation & Technologies, vol. 1 - nº 213

FIGARI, G. (org.) (s/ data), Instruments d'évaluation des Écoles Thématiques du CNRS, texto policopiado

FIGARI, G. (org.) (s/ data), Les fonctions de l'évaluation – textes de References, texto policopiado

FORQUIN, J. F. (1989), École et Culture - le point de vue des sociologies britanniques, De Boek, Bruxelas

FRIEDBERG, E. (1993), Le Pouvoir et la Règle, éditions du Seuil, Paris

GEP (1992), Guia da Reforma Curricular - Documentos de Trabalho, Texto Editora, Lisboa

GENETTE, G. (1972), Figure III, Ed. Du Seuil, Paris

GETAP (1992), Ensino Secundário - Do ensino Técnico-Profissional aos Cursos Tecnológicos, GETAP, Porto

GETAP (1992), Gerar e Gerir Recursos na Escola, GETAP, Porto

GETAP (1992), O Novo Ensino Secundário - 35 Perguntas e Respostas, GETAP, Porto

GETAP (1993), Programa de Oficina de Artes, Porto

GETAP<sub>b</sub> (1993), Programa de Tecnologias, Porto

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1992), O Inquérito, Celta Editores, Lisboa

GILLET, P. (1988), "Inscrire la formation dans un projet pédagogique", in Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?, Service de la Recherche Sociologique, Genève

GLATTER, R. (1990), "A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas", in As Organizações Escolares em Análise, D. Quixote, Lisboa

GOUVEIA, T. (coord.) (1993), Sociedades, Valores culturais e Desenvolvimento, D. Quixote, Lisboa

GRÁCIO, S. e STOER, S. (1982), Sociologia da Educação (2 vols.), Livros Horizonte, Lisboa

GRÁCIO, S. (1992), "Educação - anos 80, que balanço? Anos 90, que oportunidades?", in A Educação em Portugal - Anos 80/90, Edições ASA, Lisboa

GREIF (1994), Étude sur les BTS de l'enseignement agricole, Université Pierre Mendès France, Grenoble

GRIFFATON, C. (1994), "Le role des Regions dans la Renovation des Internats de L'Enseignement Technique et Professionnel en France et les Politiques d'Etablissement", comunicação no Colóquio sobre «L'École: un Objet d'Étude», FPCE, Lisboa

HAECHT, A. (1994), A Escola à Prova da Sociologia, Instituto Piaget, Lisboa

HALLAK, J. (1990), Investing in the future - Setting priorities in the Developing World, pp. 44 - 72, UNDP/IIEP - Pergamon Press

HUSÉN, T. (1988), "Research Paradigms in Education", in Educational Research, Methodology and Measurement, Pergman Press, Melbourne

HUSÉN, T. (1993), "Schooling in Modern Europe: Exploring Major Issues and their Ramifications", in International Review of Education, Kluwer Academic Publishers, Holanda

HUTMACHER, W. (1992), "A escola em todos os seus estados:: das políticas dos Sistemas às estratégias dos estabelecimentos", in As Organizações Escolares em Análise, D. Quixote, Lisboa

IMAGINÁRIO, L. (1992), "Formação Profissional - Modos (talvez) novos de pôr e (contribuir para) resolver o problema", in Educação nº5, pp17 - 22

JAMES, M. & MCCORMICK, R. (1990), Curriculum Evaluation in Schools, 2ª ed. Routledge, London

KAPLAN, A. (1988), "Research Methodology: Scientific Methods", in Educational Research and Measurement, Pergman Press, Melbourne

KOVACS, I. (1991), "A estratégia da produção flexível e práticas organizacionais", in Revista de Gestão, nº9,

KEEVES, J. (coord.) (1988), Educational Research, Methodology and Measurement, Pergaman Press, Melbourne

KELLY, A. V. (1989), The Curriculum - Theory and Practice, Paul Chapman Publishing, London

KENDLER, H. (1976), Introdução à Psicologia, 3º ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

KUHN, T.S. (1994), A estrutura das revoluções científicas, 3ª ed., Editora Perspectiva, S. Paulo

LESSARD, M., GOYETTE, H. G., BOUTIN, G. (s/ data), Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas, Instituto Piaget, Lisboa

LEI 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

LIMA, L. C. (1992), A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Universidade do Minho, Braga

LIMA, L. C. (1988), Gestão das Escolas Secundárias – A participação dos Alunos, Livros Horizonte, Lisboa

MADEIRA, A., CURADO, A. e RAMOS, I. (1994), "A Participação da Comunidade na Construção do Currículo na Escola Secundária", comunicação no Colóquio sobre «Estado actual da Investigação em Formação», SPCE/UNL, Monte de Caparica

MARTINS, J. (1992), "Cursos Tecnológicos - o novo horizonte do ensino Técnico-Profissional", in Educação nº5, pp30 - 43

McKORMICK, R. e JAMES, M. (1983), Curriculum Evaluation in Schools, Routledge, London

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, "Development Cooperation and Education in the 1990s", The Hague - Holanda

MINTZBERG, H. (1990), Le management - voyage au centre des organisations, Les Éditions d'organisations, Paris

MORIN, E. (s/ data), Sociologia, PEA, Lisboa

NÓVOA, A. (coord.) (1992), As Organizações Escolares em Análise, D. Quixote, Lisboa

NÓVOA, A. (1992), "Para uma análise das instituições escolares", in As Organizações Escolares em Análise, D. Quixote, Lisboa

NUNES, A. S. (s/ data), Sobre O Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais, 6ª ed., Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, Lisboa

NUNZIATI, G. (1988), "Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice", in Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?, Service de la Recherche Sociologique, Genève

OCDE (1992), As Escolas e a Qualidade, ed. ASA, Lisboa

PACHECO, J. A. (1995), Da componente Nacional às componentes curriculares Regionais e Locais, Ministério da Educação, Lisboa

PATTON, M. (1986), Qualitative Evaluation Methods, Sage Publications, London

PÉANO, S. (1993), "The Financing of Education Systems", UNESCO, Paris

PERRENOUD, P. (1988), "Formation à l'évaluation: entre idéalisme béat et réalisme conservateur", ", in *Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?*, Service de la Recherche Sociologique, Genève

PERRENOUD, P. & THURLER, M.G. (org.) (1988), ", *Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?*, Service de la Recherche Sociologique, Genève

PJETRI, J. e BOUCHER, F. (s/ data), "Socialization, formation, deux missions...", in *Critique Régionale: «École: le niveau en débat»*, pp 33 - 46, Bruxelas

PINEAU, G. (1994), "Vers un Paradigme de Recherche - Formation en Réseau", comunicação no Colóquio sobre "O Estado actual da Investigação em Formação", SPCE/UNL, Monte de Caparica

POPPER, K. (1991), *Sociedade Aberta - Universo Aberto*, 2ª ed., D. Quixote, Lisboa

POPPER, K. (1992), *O Universo Aberto*, D. Quixote, Lisboa

PROCTER, P. ed. (1995), *Cambridge International Dictionary of English*, Cambridge University Press, Cambridge

QUIVY, R. e CHAMPENHOUDT, D. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa

RADNOR, H. A. (1994), *Across The Curriculum*, Cassel, London

RODRIGUES, M. J. (1993), "Avaliação e Aprendizagem Social - uma proposta de metodologia", texto policopiado

RODRIGUES, P. (1993), "A Avaliação Curricular", in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Porto Editora, Porto

ROSIER, M. J., "Survey Research Methods," in Educational Research, Methodology and Measurement, Pergman Press, Melbourne

SANTOS, R. (1994), "Auditoria como Instrumento de Avaliação Diagnóstica da Escola Secundária. Relato de um caso.", comunicação no Colóquio sobre «L'École: un Objet d'Étude», FPCE, Lisboa

SCRIVEN, M. (1974), "Standards for the evaluation of Educational Programs and Products", in G. BORICH (ed.) Evaluating Educational Programs and Products, Englewood Cliffs, New Jersey

SHAVELSON, R.J. e outros (1986); "Measurement of Teaching", in Handbook of Research on Teaching, Macmillan Publishing Company, New York

SHULMAN, L.S. (1986), "Paradigms and Research Programs in the study of Teaching: a Contemporary Teaching", in Hand book of Research on Teaching, Macmillan Publishing Company, New York

SCHWARTZ, P. (1993), "La planification stratégique par scénarios" in Futuribles, pp 31 - 50

SEABRA, J.A. (1992), "Entre a crise e Reforma: Auxiliares da Educação em Portugal", in A Educação em Portugal - Anos 80/90, Edições ASA, Lisboa

SILVA, A. e PINTO, J. (org.) (1986), Metodologia das Ciências Sociais, Ed. Afrontamento, Porto

SINGH, R. (1992), "Changing Education for a Changing World", in Prospects vol. XXII - nº1, pp. 7-18

SOUSA, N. (coord.) (1997), Estatística sobre o sucesso escolar no estabelecimento estudado

SOUSA SANTOS, B. (1994), *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*, 3ª ed., Edições Afrontamento, Porto

SOUSA SANTOS, B. (s/ data), *Um discurso sobre as Ciências Sociais*, 6ª ed., Afrontamento, Porto

STENHOUSE, L., (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational, Oxford

STENHOUSE, L. (1988), "Case Study Methods", in *Educational Research, Methodology and Measurement*, Pergman Press, Melbourne

STOER, S. (org.) (1991), *Educação, Ciências Sociais e realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar*, ed. Afrontamento, Porto

STROOBANTS, M. (1993), *Savoir Faire et Competences au Travail - une Sociologie de la fabrication des aptitudes*, pp. 79 - 104, ed. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles

STUFFLEBEAM, D.L., (1986), "The CIPP Model for program evaluation", in G. F. MADAUS, M.S. SCRIVEN & D.L.STUFFLEBEAM (ed.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston

TANGUY, L. (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris

TANGUY, L. (1993), "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France", RFS - XXIV, pp 227 - 254

TOURAINE, A. (1992), *Critique de la Modernité*, Fayard, Paris

TOURAINE, A. (s/ data), *Le retour de l'acteur*, Fayard, Paris



THURLER, M.G. (1988), "Quelle Politique de la formation à l'évaluation", ", in *Savoir Evaluer pour mieux enseigner – quelle formation des maitres?*, Service de la Recherche Sociologique, Genève

TYLER, R.W. ed. (1969), *Educational Evaluation: new roles, new means*, NSSE, Chicago

TYLER, R.W. (1976), *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Globo, Porto Alegre

UNESCO (1987), *Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Educação*, GEP/MEC, Lisboa

UNESCO (1989), *Estatísticas e Indicadores de Ensino*, GEP/ME, Lisboa

VÁRIOS (1992), *A Educação em Portugal - Anos 80/90*, Edições ASA, Lisboa

VIGNAUD, J. M. (1994), "Etablissement d'Enseignement et Systeme Educatif en France: les Lien articulés de la complexité", comunicação no colóquio sobre «L'école: un Objet d'Étude», FPCE, Lisboa

VILAR, A. M. (1994), *Currículo e Ensino - para uma prática teórica*, Edições ASA, Porto

VILLETE, M. (1994), *L'art du stage en enterprise*, pp 9 - 18, La Découverte, Paris

YIN, R.K. (1994), *Case Study Research - Design and Methods*, SAGE Publications, London

WITHOCK, M.C. (ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, Macmillan Publishing Company, New York

ZABALZA, M. A. (1994), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, 2º ed., Porto

